



Regina Maria Gubert Ehrensperger

UMinho|2009

**Políticas e Práticas Curriculares no Ensino Superior - Brasil/Portugal.**

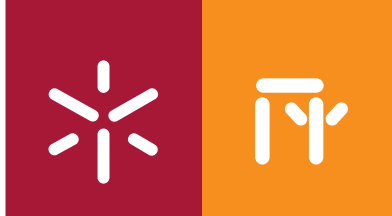


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação e Psicologia

Regina Maria Gubert Ehrensperger

**Políticas e Práticas Curriculares no Ensino Superior - Brasil/Portugal.**

Maio de 2009



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

Regina Maria Gubert Ehrensperger

## **Políticas e Práticas Curriculares no Ensino Superior - Brasil/Portugal.**

Tese de Doutoramento em Educação  
Área de Conhecimento em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efectuado sob a orientação do  
**Professor Doutor José Augusto Pacheco**  
e co-orientação do  
**Professor Doutor Luiz Antônio Cunha**

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho,     /     /

Assinatura: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Os serões em torno da mesa

Ela ensinava. Formada professora na “Escola Complementar”, ensinou por muitos anos, em diferentes lugares e para diferentes alunos. Mas foi sobretudo, e na maior parte do tempo, professora alfabetizadora.

Na verdade, ensinou e aprendeu mesmo depois de “se aposentar”.

Começou a ensinar numa fazenda, logo depois de formada, para as filhas do proprietário, que não estavam na escola formal.

Essa é uma das histórias que recolhi anos depois, quando adulta e também já professora. A história sempre me encantou : uma recém formada, ainda muito jovem, deixava a casa paterna e, numa casa de fazenda no pampa gaúcho, ensinava duas meninas. E, além de ensinar, convivia com elas por todo o tempo. Como os mestres clássicos, pensava eu, que conviviam com seus discípulos!

O que e como ensinava, como organizava suas lições, como acompanhava e avaliava... eram as minhas interrogações. A reconstituição da história, através de seu relato, como não poderia deixar de ser, me fez perceber nas diferentes decisões que tomava, a presença dos mecanismos reguladores mais amplos constituídos pelo currículo oficial, pelo sistema oficial de ensino e pelo Estado.

Mais tarde – ela já com anos percorridos no magistério e com seus filhos também na escola – minhas lembranças registram os serões após o jantar, em torno da mesa.

Cada um com suas lições de casa enquanto ela preparava suas aulas e corrigia os cadernos e “sabatinas” de seus alunos. Se uma explicação era necessária, atendia a cada um. Nunca fazia por nós : orientava, dava pistas, estimulava raciocínios, mas não fazia. Quando não tínhamos tarefas da escola, escrevíamos “redações” ou cartas para os nossos avós maternos – que depois selávamos e colocávamos no correio, ansiando pela resposta, que sempre vinha.

Nisto a memória me é muito nítida. O método era sistematicamente ensinado: listar idéias livremente para contar o ocorrido, ordená-las por temas, redigir parágrafos

discorrendo sobre eles, encadear um ao outro, e assim por diante. Depois, ela corrigia mostrando nossos acertos e os erros. Uma verdadeira oficina de produção de textos....

Os serões nos alimentavam assim como o jantar havia feito antes. Alimento da mente e da afetividade. Afetividade velada, pois, por temperamento, suas manifestações de afeto sempre foram comedidas, mesmo que inequívocas.

Na maior parte do tempo ela foi professora da primeira série. daquelas que ensinavam a ler mesmo os alunos considerados “difíceis”. Alunos que nunca a esqueceram mesmo depois de adultos, e que davam demonstrações disto.

Quanto a nós, procurou nos “alfabetizar” semeando incansavelmente os valores do respeito ao trabalho, do compromisso com a busca da verdade, do zelo pela seriedade no fazer e, sobretudo, do gosto e do sabor de conhecer e aprender que lhe acompanhou por toda a vida.

Terei sempre na lembrança o sabor do jantar e o sabor do saber daqueles serões em torno da mesa.

À minha mãe , a professora Maria (*in memoriam*), dedico este texto.

Dedico também às minhas filhas Juliana e Verônica, mulheres em construção, que me proporcionam inúmeros momentos de cumplicidade, de alegria e de aprendizado.

E à minha neta Laura, ainda por chegar, e que já me faz antever e viver o futuro e almejar que a vida a receba com generosidade.

## AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Prof. Dr. José Augusto Pacheco, que com sua reconhecida competência profissional, além de orientar, sugerir e estimular meu trabalho, com seu acolhimento, serenidade e simplicidade na convivência, também me ensinou um pouco mais sobre o “modo de ser português”.

A meu co-orientador, Prof. Dr. Luiz Antônio Cunha, intelectual estudioso da educação e do ensino superior brasileiro, que com sua postura de rigor científico e disponibilidade pessoal, sempre instigou-me com seus questionamentos, apoiou com suas críticas e sugestões, e encorajou-me a prosseguir.

À Unisul, nas pessoas de seu então Reitor, Prof. Gerson Luiz.J.da Silveira, bem como do seu atual Reitor, Prof. Dr. Ailton N. Soares, que acreditaram em mim e me proporcionaram condições objetivas para a realização do doutoramento, sem as quais eu não poderia prosseguir.

Ao Prof. Sebastião Salésio Herdt, meu Pró-Reitor Acadêmico nestes últimos quatro anos, pelo apoio e incentivo constante nesta trajetória, confiança em minha capacidade de trabalho e compreensão de minha necessária divisão de esforços e agendas durante este período.

Ao Prof. Dr. Solon E. Annes Viola, pela interlocução arguta e constante, aconselhamento, estímulo e bom humor, insubstituíveis.

Aos especialistas brasileiros e portugueses que entrevistei, intelectuais de renome nacional e internacional, que me acolheram receptiva e generosamente, demonstrando o lado melhor da comunidade acadêmica : Prof. Dr. Carlos R. Jamil Cury, Prof. Dra. Solange M. Ketzer, Prof.Dra. Maria Isabel Cunha, Prof. Dr. Alberto Amaral, Prof. Dr. Rui Vieira de Casto, Prof. Dr. Acílio Estanqueiro Rocha.

Aos gestores, docentes e alunos entrevistados no Brasil e em Portugal, pois, mesmo que o protocolo não recomende a menção de seus nomes, lembro de todos um a um, bem como do interesse e disponibilidade em prestar as informações para este trabalho.

À Sônia, amiga e parceira de trabalho, que é para mim um exemplo de integridade, capacidade de trabalho, transparência, fortaleza, racionalidade e emotividade.

À Tina, presença constante, por sua inestimável amizade, afeto, alimento do espírito, encorajamento e também parceria na discussão dos meus textos.

À Paula e ao Vitorio (*in memoriam*), amigos de generosidade incomum e ensinantes da sabedoria de ver e viver a vida com alegria e coragem.

À Lígia, Gustavo e Isabel, amigos de tantos anos, porque estamos juntos neste e em outros “doutorados” que a vida tem apresentado a todos nós.

Aos meus colegas mais próximos, que, mais do que uma equipe de trabalho, com suas presenças carinhosas constituem, há longo tempo, uma forte referência de companheirismo e amizade. Com certeza, nestes anos de caminhada pessoal e profissional, representam o que há de mais importante, agora e sempre, para mim: Adriana, Aline, Agnes, Andrea, Cris, Cláudio, Dete, Fabiano, Gorete, Mara, Márcia, Mariazinha, Nil, Olga, Regina, Solange, Vanessa e Wilson. E à Maiara, por tudo isso e pelo apoio em todos os momentos.

Aos gestores, professores, alunos e funcionários da Universidade do Minho, aqui representados pelo Rui Silva, do IEP, e pelo Sr. Manuel Silva, do Residencial Loyd Braga, que muito me auxiliaram, fazendo com que eu me sentisse sempre e verdadeiramente “em casa”.

À Prof. Mara Stringer da Fonseca, amiga e “vizinha predileta”, sempre disponível em me auxiliar com as traduções de textos e ao Prof. Mauro Madeira e Gisele Mazon, incansáveis em me auxiliar, mesmo à distância, nas lides de formatação.

À Geovana, reconhecendo o papel de seu estímulo inicial.

Aos meus familiares e aos meus amigos e amigas, sempre presentes nos momentos de dificuldade e esteios da afetividade, da alegria e da leveza, necessários em tempos de construção de um trabalho deste tipo e, sobretudo, na vida cotidiana – que é o que, de fato, importa.

A todos, obrigada.

*Mar Português*

*Ó mar salgado, quanto do teu sal  
São lágrimas de Portugal!  
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,  
Quantos filhos em vão rezaram!  
Quantas noivas ficaram por casar  
Para que fossés nosso, ó mar!*

*Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar além do Bojador  
Tem que passar além da dor.  
Deus ao mar o perigo e o abysmo deu,  
Mas nelle é que espelhou o céu.*

*Fernando Pessoa - Obra Poética*



## RESUMO

O trabalho de investigação realizado, com vista à obtenção do grau de doutor em Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, aborda o ensino superior no Brasil e em Portugal, tendo como finalidade analisar as políticas curriculares através de documentos supranacionais, nacionais e institucionais, bem como a partir da organização curricular de dois cursos (Medicina e Educação) em duas universidades (Universidade do Sul de Santa Catarina e Universidade do Minho). A contextualização e a caracterização do conteúdo declaratório dessas políticas é o ponto de partida para a posterior análise comparativa, expressa na tese argumentativa de que as políticas curriculares, nestes dois países, estão desenhadas a partir de parâmetros comuns, configurados por uma agenda comum sobre o ensino superior, independentemente de contextos nacionais e regionais. Uma vez descritas e comparadas, estas políticas são o pano de fundo para a análise das práticas de organização curricular, nomeadamente no que diz respeito à concepção, gestão e avaliação de cursos ao nível organizacional e curricular. Com base numa metodologia qualitativa, em que se privilegia o método comparativo, os dados foram recolhidos, através da análise documental e de entrevista semi-estruturada (n=42), no Brasil e em Portugal, de modo a responder às seguintes questões: Quais são as lógicas que norteiam as políticas curriculares enunciadas para o ensino superior no Brasil e em Portugal? Como estas políticas podem ser comparadas e como respondem, localmente, a propostas internacionais de modelos de universidade? Como são as práticas de organização curricular nas duas universidades estudadas? Elas podem ser caracterizadas como hegemonicamente reprodutivas, adaptativas ou inovadoras? Os resultados permitem sustentar que as políticas curriculares nos dois países, no âmbito das instituições de ensino superior estudadas, são intersectadas por aspectos que as aproximam ao nível da concepção das propostas curriculares, com destaque para o seu conteúdo, sendo registradas diferenças no modo como são implementadas ao nível do processo de desenvolvimento do currículo.

Palavras chave: ensino superior, políticas curriculares, práticas curriculares.

## ABSTRACT

This work presents an analysis on the higher education in Brazil and Portugal, through the analysis of the curriculum politics in course since the last years of the XX century and at the first years of the XXI century, mainly the National Projects (*Diretrizes Nacionais*) for graduation courses, in Brazil, and the Bolonha Process, in Portugal. The contextualization and the characterization of the statement content of these politics is the starting point for a subsequent comparative analysis based in the argumentative analysis in which curriculum politics in these two countries are drawn from similar parameters, hewed up by the higher education vision and about its role in the formation and preparation of new generations for the world organization of the contemporary work. Once described and compared, these politics are the back drop for the analysis of the organization practices of the curriculum in two universities – Brazilian and Portuguese. Larger institutional practices are analyzed which, in turn, constitute in internal politics and projects, the markers of the course actions as well as the practices of two courses in each teaching institution. This analysis allows a view on how politics of each national reality materializes effectively in the curricular organization practices and, also, how these practices are articulated to the politics, reinforcing them or offering them alternatives. On the other hand, the seizure of the analytical dynamic between the practices and the politics enables the possibility of comparing the meso level with the macro level in their multiple and diversified connections. The study uses a methodology based in the qualitative analysis, comparative method, documental research, semi-structured interviews (n=42) and content analysis.

**Key words:** higher education, curriculum politics, curriculum practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Direções da análise realizada .....	87
Figura 2 – Arquitetura curricular da Universidade Nova .....	181
Figura 3 – Estrutura organizacional (acadêmica e administrativa) da Unisul .....	252

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Crescimento Percentual das Instituições, cursos presenciais e matrículas. Brasil – 1996-2006 .....	110
Tabela 2 – Matrículas na educação superior presencial – distribuição percentual por categoria administrativa. Brasil – 1960 - 2006 .....	111
Tabela 3 – Instituições e Cursos – Percentual por categoria administrativa. Brasil – 1996-2006 .....	111
Tabela 4 – Número e percentual das Instituições Universitária e percentual de cursos em Universidades. Brasil. 1996 -2006 .....	112
Tabela 5 – Instituições de Ensino Superior. Percentual pelo número de alunos matriculados. Brasil – 2005 .....	112
Tabela 6 – Instituições, Cursos e Matrículas. Percentual por sistema de ensino. Brasil – 1996-2004 .....	112
Tabela 7 – Evolução das matrículas no ensino superior por dependência administrativa. Portugal- 1990/91-2003/04 .....	133
Tabela 8 – Evolução das matrículas no ensino superior, por tipo de instituição. Portugal – 1990/91-2003/04 .....	135
Tabela 9 – Evolução das vagas no ensino superior. Portugal – 1998-2006 .....	136
Tabela 10 – Alunos inscritos no ensino superior – Percentual segundo o gênero. Portugal 2000/2001- 2003/2004 .....	138

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comportamentos das instituições e cursos face às políticas curriculares .....	61
Quadro 2 – Cronograma de realização das entrevistas no Brasil e em Portugal .....	81
Quadro 3 – Políticas curriculares no Brasil e em Portugal – Visão comparativa .....	235
Quadro 4 – Períodos estratégicos da Unisul .....	254
Quadro 5 – Orçamento consolidado – Unisul – 2008 .....	260
Quadro 6 – Períodos de organização dos currículos na Unisul .....	262

## LISTA DE SIGLAS

AACA – Atividades Acadêmicas Curriculares Adicionais
ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
AME – Ambulatório Médico de Especialidades
AMI – Ambulatório Materno-Infantil
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BM – Banco Mundial
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAMGES – Câmara de Gestão
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CM – Currículos Mínimos
CEE – Conselho Estadual de Educação
CES – Câmara de Educação Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CNAES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNM – Conselho Nacional de Medicina
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CONSUN – Conselho Universitário
CPC – Conceito Preliminar de Curso
CRM – Conselho Regional de Medicina
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPEX – Diretoria de Ensino Pesquisa e Extensão
ECS - Escola de Ciências da Saúde

ECTS - European Credit Transfer System  
EEES – Espaço Europeu do Ensino Superior  
EEI – Espaço Europeu da Investigação  
EFTA – Associação Europeia de Comércio Livre  
ENADE – Exame Nacional de Cursos  
ENQA – Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior  
EUA – European University Association  
FAPESC – Fundação de apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina  
FESSC – Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras  
GATT – Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos observado e esperado  
IEP – Instituto de Educação e Psicologia  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior  
IGC – Índice Geral dos Cursos  
IMES – Instituto Municipal de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MCES – Ministério da Ciência Inovação e Ensino Superior  
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
MEXA – Mecanismo Experimental de Credenciamento  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OCES - Observatório da Ciência e do Ensino Superior  
OEA - Organização dos Estados Americanos  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte  
OUA – Organização da Unidade Africana  
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PMUC – Prêmio Mérito Universitário  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROAC – Pró-Reitoria Acadêmica

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUIC – Programa Unisul de Iniciação Científica

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades  
Federais

RIAPA – Regulamento de Inscrição, Avaliação e Passagem de Ano

SAIS – Serviço de Assistência Integral à Saúde

SESu – Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UDESC – Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina

UE – União Européia

UEM – Unidade de Educação Médica

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UM – Universidade do Minho

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

USAID – United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1. Os motivos para a escolha do tema .....</b>	<b>21</b>
<b>2. A estrutura da tese .....</b>	<b>24</b>
 <b>PARTE I – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	 <b>26</b>
 <b>CAPÍTULO I – O TEMA E O PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	 <b>26</b>
<b>1. Contextualização do tema .....</b>	<b>26</b>
1.1. Currículo: conceito e significado .....	27
1.2. Políticas educacionais e curriculares .....	32
1.3. A construção e a regulação das políticas curriculares .....	35
1.4. As características da sociedade contemporânea e as políticas educacionais e curriculares .....	39
1.5. As práticas curriculares .....	51
1.6. A dinâmica de funcionamento da universidade e as práticas curriculares .....	54
1.6.1. O modelo burocrático e o da anarquia organizada .....	54
1.6.2. O comportamento em relação às normas: a reprodução, a produção e a infidelidade normativa .....	59
1.6.3. Práticas curriculares reprodutivas, adaptativas e inovadoras .....	60
<b>2. Formulação das questões e hipóteses de pesquisa .....</b>	<b>63</b>
<b>3. Objetivos .....</b>	<b>66</b>
 <b>CAPÍTULO II – O REFERENCIAL METODOLÓGICO .....</b>	 <b>67</b>
<b>1. O modelo analítico e seus pressupostos .....</b>	<b>67</b>
<b>2. Os enfoques da investigação .....</b>	<b>70</b>

<b>3. O plano de coleta dos dados</b>	73
3.1. Os métodos e técnicas de coleta de dados	73
3.2. Os métodos e técnicas utilizadas e a triangulação	74
3.3. O recorte da amostra: as universidades, os cursos, os documentos e as entrevistas	76
3.4. Os instrumentos de coleta dos dados	78
<b>4. A coleta dos dados e as questões éticas da pesquisa</b>	79
4.1. A coleta e o protocolo ético	79
4.2. Caracterização dos documentos analisados e dos respondentes	82
<b>5. O plano de análise dos dados</b>	85
5.1. O significado dos dados fornecidos em cada instrumento e o desenho da análise	85
5.2. As técnicas de análise e interpretação dos dados	88
 <b>PARTE II – POLÍTICAS CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR - BRASIL E PORTUGAL</b>	 94
 <b>CAPÍTULO III – O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL</b>	 94
<b>1. O ensino superior no Brasil – retrospectiva histórica e situação atual</b>	95
1.1. Das instituições isoladas à universidade	95
1.2. Da “reforma consentida” à expansão privatista	100
1.3. Da reforma do Estado à nova LDB	104
1.4. Do pós LDB ao panorama atual	110
1.5. Do acesso ampliado à nova Reforma	117
<b>2. O ensino superior em Portugal – retrospectiva histórica e situação atual</b>	120
2.1. Da fundação à Reforma Pombalina	120
2.2. Da universidade única às Universidades Novas e politécnicos	124
2.3. Das universidades estatais à Universidade Católica e particulares	127
2.4. Da expansão ao panorama atual	132
2.5. Do Processo de Bolonha à nova Reforma do ensino superior	139
<b>3. O ensino superior no Brasil e em Portugal: diferenças e possíveis convergências</b>	149



<b>CAPÍTULO IV – AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL .....</b>	<b>153</b>
<b>1. Contextualização e caracterização das políticas curriculares no Brasil .....</b>	<b>154</b>
1.1. Dos Currículos Mínimos às Diretrizes Curriculares Nacionais : a trajetória e sua contextualização .....	154
1.2. Caracterização das políticas curriculares para o ensino superior brasileiro .....	164
1.2.1. Os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares: elementos caracterizadores e diferenciadores .....	165
1.2.2. As políticas relativas à carga horária, integralização e duração dos cursos .....	172
1.2.3. As políticas relativas à avaliação .....	175
1.2.4. O REUNI e o projeto Universidade Nova .....	179
1.3. O sentido das Diretrizes Curriculares .....	185
<b>2. Contextualização e caracterização das políticas curriculares em Portugal .....</b>	<b>194</b>
2.1. A trajetória e sua contextualização .....	194
2.1.1. A União Européia e o Processo de Bolonha .....	195
2.1.2. As políticas curriculares em Portugal .....	207
2.2. Caracterização das políticas curriculares para o ensino superior português .....	215
2.3. O sentido das políticas curriculares : Bolonha e Portugal .....	221
<b>3. As políticas curriculares do Brasil e de Portugal: diferenças e possíveis convergências .....</b>	<b>230</b>
 <b>PARTE III – PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR - BRASIL E PORTUGAL .....</b>	<b>237</b>
 <b>CAPÍTULO V – AS PRÁTICAS CURRICULARES NA UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA .....</b>	<b>237</b>
<b>1. A Universidade do Sul de Santa Catarina: histórico, caracterização e evolução .....</b>	<b>238</b>
1.1. O Estado de Santa Catarina .....	238
1.2. O ensino superior em Santa Catarina .....	239
1.3. Do IMES à Unisul .....	243
1.4. Da Unisul local à Unisul ampliada .....	248
1.5. A estrutura de poder e o estilo gerencial: da gestão carismática à gestão profissionalizada .....	250
1.5.1. A estrutura de poder .....	251

1.5.2. A participação e os estilos gerenciais .....	253
1.6. Os dados atuais .....	258
1.6.1. O financiamento .....	259
<b>2. A Universidade do Sul de Santa Catarina : as práticas de organização dos currículos nos cursos de graduação .....</b>	<b>261</b>
2.1. As práticas institucionais de organização dos currículos .....	261
2.1.1. Os resultados do caminho percorrido .....	269
2.2. As práticas de organização curricular dos cursos .....	274
2.2.1. O curso de Pedagogia .....	274
2.2.1.1. Das origens até as Diretrizes Curriculares .....	274
2.2.1.2. O currículo atual .....	277
2.2.2. O curso de Medicina .....	286
2.3. A leitura das práticas institucionais e dos cursos .....	297
 <b>CAPÍTULO VI – AS PRÁTICAS CURRICULARES NA UNIVERSIDADE DO MINHO .....</b>	 <b>305</b>
<b>1. A Universidade do Minho: histórico, caracterização e evolução .....</b>	<b>306</b>
1.1. A região do Minho e a cidade de Braga .....	306
1.2. A criação da Universidade do Minho: da universidade única às Universidades Novas .....	307
1.3. A estrutura e ações inovadoras .....	309
1.4. Os órgãos diretivos e a organização acadêmica .....	311
1.5. Os dados atuais .....	314
<b>2. A Universidade do Minho: as práticas de organização dos currículos nos cursos de graduação .....</b>	<b>315</b>
2.1. As práticas institucionais de organização dos currículos .....	315
2.1.1. O acompanhamento da implementação do Processo de Bolonha .....	324
2.2. As práticas de organização curricular dos cursos .....	329
2.2.1. O curso de Educação .....	329
2.2.1.1. O projeto inicial do curso – da origem à avaliação externa .....	329
2.2.1.2. O novo projeto – cenário de Bolonha .....	334
2.2.2. O curso de Medicina .....	352
2.3. A leitura das práticas institucionais e dos cursos .....	383
 <b>PARTE IV – A RECONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	 <b>387</b>
 <b>CAPÍTULO VII – ENSINO SUPERIOR - POLÍTICAS E PRÁTICAS</b>	

<b>CURRICULARES</b> .....	387
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	399
<b>APÊNDICES</b> .....	431
Apêndice 1 – Roteiros da análise documental .....	431
Apêndice 2 – Roteiros das entrevistas .....	435
Apêndice 3 – Código das unidades de contexto – documentos e entrevistas .....	444
Apêndice 4 – Quadro comparativo entre Currículos Mínimos e Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação – Brasil .....	448
Apêndice 5 – Categorias para caracterização do Processo de Bolonha .....	450
Apêndice I <sup>1</sup> – Quadros síntese dos documentos brasileiros .....	CD-ROM
Apêndice II – Quadros síntese dos documentos portugueses .....	CD-ROM
Apêndice III – Quadros síntese das entrevistas .....	CD-ROM
<b>ANEXOS<sup>2</sup></b> .....	CD-ROM
Anexo 1 – Planos de Estudos do curso de Pedagogia – Unisul .....	CD-ROM
Anexo 2 – Planos de Estudos do curso de Medicina – Unisul .....	CD-ROM
Anexo 3 – Planos de Estudos do curso de Educação – UM .....	CD-ROM
Anexo 4 – Planos de Estudos do curso de Medicina – UM .....	CD-ROM

---

<sup>1</sup> Dada sua extensão, os apêndices constam somente do CD-ROM que faz parte desta tese.

<sup>2</sup> Pela mesma razão, os Anexos também constam somente no CD-ROM.

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

*Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo...*

*O Guardador de Rebanhos  
Alberto Caeiro (heterónimo de Fernando Pessoa)*

A educação formal, em todos os níveis de ensino, constitui-se um objeto de estudo de diferentes áreas de conhecimento, assim como diversos são, também, os recortes analíticos realizados pelos estudiosos interessados neste tema.

Há, no entanto, como pano de fundo do conhecimento até agora acumulado, um consenso de que a educação tem um papel relevante na construção de propostas e alternativas para a sociedade e também, de que nesta tarefa, a educação superior assume um lugar particular.

Este trabalho pretende contribuir para o debate da educação superior e do papel que tem desempenhado no mundo ocidental, através da discussão das políticas curriculares para o ensino superior, vigentes nesses anos finais do século XX e iniciais do século XXI.

Além disso, e com o entendimento de que as políticas são produto e processo – não se restringindo, portanto, aos direcionamentos tomados pelas instâncias macro da sociedade, mas também envolvendo, até no nível micro, as outras esferas da ação social – visa, ainda, analisar, num recorte, as práticas curriculares, particularmente as práticas de organização do currículo no ensino superior.

No que se refere às políticas curriculares, consideramos que o currículo é a expressão da intencionalidade do projeto de formação das novas gerações. Deste modo, o que está em causa é a apreciação deste projeto, de suas características, sua pertinência e atualidade – quais são as políticas que estão sendo propostas, em que direção elas apontam, que projeto

---

<sup>1</sup> Esta tese está apresentada na grafia e sintaxe brasileira, na sua forma anterior ao recente Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

de formação elas pressupõem, que cidadão e ser humano elas pretendem formar. Estas são, dentre outras, as questões subjacentes.

Mais do que decisões de esferas de poder externas à universidade, essas são decisões que afetam diretamente o fazer no ensino superior e a própria identidade da universidade enquanto instituição milenar (MAGALHÃES, 2004; SOUZA SANTOS, 1995; 2004 ; READINGS, 2003).

Portanto, este é um tema que não é estranho à universidade e, nesta condição, merece e tem sido cada vez mais estudado.

Sobre a importância destes estudos, “em tempos neoliberais”, M.I.Cunha (2006) argumenta que só através deles a universidade poderá atuar como sujeito no processo de proposição de seus currículos, ao contrário do que muitas vezes tem ocorrido: tornar-se alvo de decisões tomadas fora de si mesma, as quais têm como centro as preocupações estritas do mercado, distanciando-se da formação do indivíduo cidadão-profissional. O foco estrito no mercado “paralisa” a universidade, atrelando-a ao processo produtivo e aos padrões por ele impostos.

E, diz a mesma autora:

Se a universidade não reagir e não tomar para si o aprofundamento das questões teóricas que podem ajudar a entender a prática que vêm desenvolvendo, certamente continuará sujeita, por um lado à deslegitimação pela obsolescência de suas propostas curriculares e, por outro, à perda de seu histórico papel intelectual pela substituição de sua capacidade crítica.(2003, p.79)

De outro lado, no que tange às práticas de organização de currículos, embora tenhamos na literatura sociológica e pedagógica estudos de referência sobre políticas curriculares, no Brasil ainda são pouco frequentes estudos que tratem sobre este tema no ensino superior (MOREIRA, 2003; CUNHA, M.I., 2003; SILVA, 1996).

Mesmo assim, as instituições de ensino superior tem desenvolvido ações de discussão com outros níveis de ensino bem como de reformulação de seus próprios currículos, de forma a responder às novas necessidades postas pelo mundo social e do trabalho (MOREIRA, 2003).

Além disto, como é ressaltado por pesquisadores no assunto, reveste-se de especial importância o estudo das práticas curriculares já que são elas, para além das políticas,

que efetivamente mudam os currículos, e o estudo de como elas ocorrem no cotidiano da escola e da universidade pode oferecer subsídios para a avaliação e renovação dos currículos e para a construção de alternativas inovadoras e não apenas reprodutoras dos paradigmas vigentes (MOREIRA, 2003; CUNHA, M.I., 2003).

Assim, além da relevância teórica deste tipo de estudo, o estudo das práticas de organização curricular na universidade apresenta-se como uma possibilidade de reunir elementos para a construção de alternativas inovadoras, que tragam rupturas de paradigmas e produzam reais inovações no ensino superior (CUNHA, M.I., 2003). Este também é o ponto de vista de Moreira ao explicitar que, em períodos de crise, é importante o estudo da prática, pois ela é o motor da inovação e, ainda, que as reflexões sobre os processos de seleção e organização curricular podem ser úteis para se dar conta de atender aos desafios de busca de currículos com qualidade acadêmica e compromisso social e de redução da fragmentação disciplinar (MOREIRA, 2003).

Ao estudar as políticas curriculares para o ensino superior e as práticas de organização curricular em duas universidades, pretende-se comparar as políticas curriculares vigentes em dois países – Brasil e Portugal – e apreender analiticamente da dinâmica entre as práticas de organização curricular vigentes nas duas universidades estudadas – Universidade do Sul de Santa Catarina e Universidade do Minho, e as políticas de cada país.

## **1. Os motivos para a escolha do tema**

As escolhas nunca são neutras. Sempre implicam opções. Este ou aquele caminho. Este ou aquele assunto. Esta ou aquela vertente teórica. Este ou aquele autor, ou abordagem....

E assim é..., do contrário não seriam escolhas, seriam condições dadas e não o que são, ...escolhas.

Assim começa uma tese... de uma escolha, ou ... de escolhas: de uma área de investigação, de um tema, de um assunto, dizem os manuais de metodologia de pesquisa.

Mas o que os manuais não dizem é que, muitas vezes, não somos nós que escolhemos o tema – é ele quem nos escolhe.

Assim aconteceu com este trabalho. O tema foi quem me escolheu. E como isso ocorreu? Do modo mais simples e trivial que se pode registrar.

Do modo como já Wright Mills (1959) descrevia em seu clássico – A Imaginação Sociológica – quando fala do “artesanato intelectual” e transmite, como um dos mestres do pensamento sociológico, suas práticas de trabalho aos iniciantes.

Diz ele que os pensadores (e não me tenho por tanto) não dissociam seu trabalho de suas vidas. Aprendem a usar constantemente suas experiências de vida no seu trabalho e as usam como guia de suas reflexões.

Em outras palavras, e em outro contexto, é também isso que fala Souza Santos (2003), quando reflete que todo conhecimento é auto-conhecimento.

Assim ocorreu. Do meu trabalho cotidiano nos últimos quinze anos, dos afazeres profissionais, desenvolvidos com equipes fortemente reflexivas, nos processos de reformulação curricular da minha universidade de origem, é que emergiu este tema de estudo e de pesquisa e este trabalho de tese. Portanto, ele emerge do coletivo. Do trabalho e do pensar coletivo. Não do empirismo do dia a dia, mas das reflexões a que fomos levados a fazer, coletiva e solidariamente, em decorrência e para desenvolver o trabalho que nos desafiava.

Das indagações e dos questionamentos, como ensina Mills, e não das decisões muitas vezes tomadas sob as condições conjunturais, é que surgem as questões que devem perdurar. E as que perduram são exatamente aquelas que nos levam a avançar. As que nos levam a antever e buscar “novas soluções para os problemas que temos e para os novos problemas que criamos” (UNISUL, 2005a, p.12).

Assim, ainda fala Mills, avança o conhecimento e a ciência.

Isto é o que objetivo neste trabalho: contribuir para avançar a compreensão sobre as políticas curriculares para o ensino superior que hoje se delineiam, especialmente nos dois países estudados e, ainda, na leitura de como as universidades estão desenvolvendo suas práticas de organização curricular em resposta a estas políticas. Este é o tema. E por isso ele foi escolhido.

Ensina ainda o mestre clássico:

[...] quando estamos no assunto, ele é encontrado por toda parte. Tornamo-nos sensíveis aos seus temas, vemos e ouvimos referências a eles em toda nossa experiência, especialmente, acredito, em áreas aparentemente não correlatas. (MILLS, 1959, p.227)

Assim ocorreu com minha história. O tema como objeto de tese surgiu em decorrência de um (auto) desafio proposto por quem, por opção, tornou-se e formou-se como docente do ensino superior e, por motivos circunstanciais e externos, foi gestora acadêmica durante quinze anos... mas que nunca deixou de ser docente ... sempre desejou voltar a exercer a docência. E como docente/gestor/docente, sempre se interrogou: por que estas e não outras direções, por que estes e não outros modos, por que estas e não outras decisões curriculares?

Definindo-se sempre como docente e tendo atuado circunstancialmente, por algum tempo, na gestão acadêmica, mais propriamente em área ligada à avaliação de projetos pedagógicos e de currículos dos cursos de graduação na minha universidade, é que posso dizer: este assunto não foi por mim escolhido, ele é quem me escolheu.

De qualquer modo, por mais pessoal que esta avaliação possa ser, penso que ainda assim busco seguir a lição que Mills nos deixou: de que, para que tenhamos autonomia política e moral, “as questões públicas oficiais e as preocupações privadas” não devem determinar os problemas que estudamos.

O estudo que me propus – sobre as políticas e sobre as práticas curriculares no ensino superior, mesmo tendo a minha universidade como uma das universidades estudadas, não é um estudo “sob encomenda” e me senti sempre desafiada a buscar o olhar de um “estranho”, mesmo estudando um objeto que me é (aparentemente) familiar. Evidentemente, isto exigiu uma constante vigilância crítica buscada em todos os momentos, como parte de uma postura de compromisso com o fazer científico.

Também não é uma questão que possa ser classificada como preocupação privada sendo, evidentemente, uma preocupação profissional da gestora acadêmica que fui, da docente que sempre serei e da pesquisadora, cuja trajetória pretendo (re) construir.

Tenho clareza, ainda, de que o trabalho tem limitações que decorrem, apropriando-me do dizer de uma pesquisadora portuguesa, “ [...] quer [d]os enviesamentos por déficit de aprofundamento teórico, quer aqueles resultantes da insuficiência do rigor metodológico” (ANTUNES, 2004, p.45).

Justifica-se o tema? Penso que sim, se não por todo o exposto, pelo fato de que é um tema que contemporaneamente envolve tanto as instituições de ensino superior brasileiras e portuguesas, como as de todo o mundo. Deste modo, seu estudo pode contribuir para iluminar nosso fazer nas universidades, como gestores e, principalmente, como docentes.



## 2. A estrutura da tese

A tese está organizada em quatro partes e sete capítulos.

A primeira parte – a construção do objeto de estudo – está desenvolvida em dois capítulos.

No capítulo I, faz-se a contextualização do tema, apresentando os referenciais teóricos utilizados para o estudo do currículo, das políticas curriculares e das práticas de organização curricular, assim como da dinâmica interna de funcionamento da universidade. Formulam-se ainda as questões norteadoras e as teses argumentativas da pesquisa, assim como seus objetivos.

No capítulo II, apresenta-se o referencial metodológico em que se fundamenta a pesquisa: seu modelo analítico, os enfoques da investigação, o plano de coleta e de análise dos dados, bem como o protocolo ético que pautou a investigação.

A segunda parte trata das políticas curriculares no ensino superior, abordando o caso do Brasil e de Portugal. Ela foi desenvolvida em dois capítulos.

O capítulo III é um esboço histórico sobre o ensino superior no Brasil e em Portugal. Nele, faço uma retrospectiva do ensino superior nos dois países, referindo-se o surgimento, desenvolvimento e a situação atual em cada país. De igual modo, apontam-se as principais diferenças e as possíveis convergências encontradas nos dois contextos.

No capítulo IV, abordam-se as políticas curriculares para o ensino superior no Brasil e em Portugal, realizando-se uma contextualização e caracterização e discutindo-se o sentido das políticas curriculares de cada país. São referidas, ainda, as diferenças e possíveis convergências entre as políticas curriculares vigentes nos dois países.

As práticas de organização curricular das duas universidades estudadas é o tema da terceira parte que é desenvolvida em dois capítulos.

No capítulo V, apresenta-se a Universidade do Sul de Santa Catarina, com a descrição e análise das práticas institucionais, assim como as práticas de organização curricular de dois cursos – Pedagogia e Medicina.

Este conteúdo também é desenvolvido no capítulo VI, que se refere à Universidade do Minho: nele é apresentada esta universidade e são descritas e analisadas tanto as práticas institucionais de organização dos currículos como as dos cursos de Educação e de Medicina.

Na parte quatro da tese – a reconstrução do objeto de estudo – , no capítulo VII, são apresentadas as sínteses da tese e os resultados do estudo, bem como sugestões de futuros estudos.

Com o objetivo de iniciar, com este trabalho, um percurso de investigações sobre o ensino superior, é que convido os interessados neste tema à leitura e à interlocução.

## PARTE I - A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

### CAPÍTULO I - O TEMA E O PROBLEMA DE PESQUISA

*Sempre que olho para as coisas e penso no que os homens pensam delas,  
Vio como um regalo que seja fresco numa pedra.  
Porque o único sentido oculto das coisas  
É elas não terem sentido oculto nenhum.*

*O Guardador de Rebanhos  
Alberto Caeiro (heterónimo de Fernando Pessoa)*

#### 1. Contextualização do tema

A educação, tanto escolar como extra-escolar, possui um nítido caráter de ação social, na medida em que se constitui num importante elemento no processo de manutenção e reprodução da sociedade, bem como no de sua transformação.

Este processo tem sido descrito e analisado por diversos autores, desde os que adotam uma perspectiva conservadora, vendo a educação como um processo neutro, destituído de interesses e de implicações políticas, até aqueles que adotam uma perspectiva crítica, e que descrevem a educação como um espaço onde se defrontam interesses que são econômicos, ideológicos, de poder e de busca de hegemonia, dentre outros (PETITAT, 1994; GOMES, 1985; SARUP, 1986).

Como ação social institucionalizada, a educação escolar é um dos mecanismos de efetivação do projeto de sociedade prevalecente em cada contexto social e econômico particular. Mesmo que, enquanto prática social concreta, não seja um mero reflexo mecânico das estruturas sociais, econômicas e políticas vigentes, o projeto educacional posto numa sociedade pode ser relacionado de forma dialética ao projeto hegemônico desta sociedade.

Enquanto processo que expressa a intencionalidade de socialização e de formação dos indivíduos, a educação pressupõe valores e propósitos, que, de alguma forma, relacionam-se com os valores dominantes num dado tempo e espaços sociais. Assim, dito em outros termos, para que a análise da educação e de suas políticas adquira sentido, precisa ser referida a um projeto social concreto, pois é nele que se encontram as suas raízes e seu significado. De outro lado, é no currículo que se concretiza a proposta educacional das sociedades particulares posto que ele é “projeto de itinerários de formação”(PACHECO, 2005a).

### 1.1. Currículo: conceito e significado

O termo currículo origina-se do latim *currere*, possuindo dois significados: o verbo – correr – e o substantivo – uma pista de corridas, trajetória, itinerário, caminho (GOODSON, 2001; PACHECO, 2005a; 2001; 1999; KEMMIS, 1988).

O duplo sentido do termo tem contrapartida nos múltiplos significados com que é utilizado, tratando-se de um conceito polissêmico e ambíguo, sendo utilizado em diferentes e, muitas vezes, contraditórias acepções.

Dentre os sentidos mais freqüentemente utilizados, prevalece o substantivo, ou seja, o currículo é referido como plano de estudos, seqüência ordenada de conteúdos a serem aprendidos. Esta concepção identifica-se com a tradição francófona e é classificada como mais ortodoxa e rígida por se referendar numa perspectiva técnica, na planificação, nos conteúdos a serem ensinados, nos resultados e objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelas escolas com seus alunos (PACHECO, 2005a; 1999, MORGADO, 2000).

No entanto, cada vez mais registra-se simultaneamente a referência ao currículo numa acepção mais flexível, conforme a tradição anglo-saxônica. Neste sentido ele é visto como processo e projeto flexível, em construção constante e multirreferenciada, já que envolve decisões situadas tanto no nível das estruturas políticas, sociais e econômicas mais amplas, como no nível das estruturas escolares (PACHECO, 2005a; 2001; 1999; GOODSON, 2001; ROLDÃO, 1999a; 1999b).

Assim, para Pacheco:

[...] currículo define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide no plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem.(2005a, p. 39)

E, mais adiante:

O currículo é um projecto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes, experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e económico.(2005a, p.44)

Neste sentido, e interpretando o currículo na sua função social, Roldão define currículo como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias, num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” e regista ainda o carácter processual para se chegar a estas aprendizagens (1999a, p.24). Porque o currículo se traduz num projeto, e no âmbito da sua participação na revisão curricular portuguesa, nos finais da década de 1990, a autora define o projeto curricular como:

[...] a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.(1999a, p. 44)

Mais recentemente, e no esforço de interligar o projeto, ao nível da escola, e o plano, ao nível da Administração central, Gaspar e Roldão pontuam que:

[...] o currículo é, sobretudo, um plano, completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado ou aprendido: compõe-se então de: *o que, a quem, porquê e quando* vai ser oferecido, *como e com que* é oferecido”.(2007, p. 29)

Abordando a questão do currículo visto como projeto, Leite *et. al.* (2001) mostram que o uso do termo projeto é recente tanto na discussão pedagógica, como atos normativos portugueses e que significam uma nova visão: a que considera a escola e o docente como agentes ativos no processo de construção do currículo. Mostram também que, em consequência, conceber o currículo como projeto traz o pressuposto da autonomia e do poder de decisão da escola em responder aos desafios aos quais é chamada e, assim, promover mudanças.

Citando Rogiers (1997), as autoras apresentam a concepção de projeto, evidenciando que ele implica uma antecipação da ação (o projeto visado); uma planificação da ação (o projeto programático), uma realização da ação (o projeto processo) e o produto da ação (o projeto produto). Assim registram:

Nesta concepção, só podemos, portanto, considerar que existe um projecto quando são contempladas estas quatro dimensões, ou seja: quando é clara a intenção do projecto; quando existe um plano ( formal ou não) que antecipa a acção; quando se concretiza esta acção, e quando do projecto decorrem positivas mudanças.(2001, p.13)

Além disto, para adiante da perspectiva técnica, o currículo cada vez mais é visto como resultado de um processo histórico, social e cultural e que constrói identidades individuais e sociais pois, ao transmitir visões sociais particulares, no dizer de alguns autores, “nos faz ser o que somos” (MOREIRA e SILVA, 2006; SILVA,1996). O currículo ainda é resultante de relações de poder, é instrumento de controle e de diferenciação social (APPLE, 1999; PARASKEWA, 2007, 2000).

Num texto em que faz uma análise do trabalho de pedagogos críticos contemporâneos, estudiosos da educação e do currículo dos Estados Unidos, Paraskewa pontua:

[...] o currículo não pode ser analisado de forma isolada em relação às dinâmicas sociais, que se autoconstroem diariamente em torno de regras constitutivas e preferenciais.(2007, p.15)

Reforçando esta visão, Moreira e Silva registram que a tradição crítica do currículo foca-se, para além do “como”, no “por quê” das decisões curriculares:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar.(2006, p.7)

Deste modo, o currículo pressupõe propósitos que, formalizados ou não, expressam a concretização do projeto pedagógico do país e da escola.

Moreira (2003) explicita que os principais elementos do currículo são o conhecimento, as relações entre docentes e alunos, o tipo de experiências relevantes, como se organizam estas experiências e que tipo de perfil se quer construir.

Mais do que produto, ele é tomado como processo decorrente de múltiplas práticas e representa a dimensão política da educação posto que reflete nas relações da instituição escolar com a sociedade, os interesses políticos e ideológicos aí presentes.

Sobre o papel da ideologia nos currículos, expressa-se Paraskewa:

A ideologização do currículo verifica-se, deste modo, através da intervenção do Estado, da valorização do conhecimento transmitido e do papel desempenhado pelos professores.(2000, p. 67)

Assim, no dizer de Pacheco, “[...] toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses” (2005a, p.38).

Como tal, ao contrário de uma leitura conservadora, não há neutralidade no currículo, pois ele é portador de vieses ideológicos que expressam as visões de mundo hegemônicas em dada sociedade (APPLE, 1999; MOREIRA E SILVA, 2006; MOREIRA, 1998, 1995; SILVA, 1995).

Um outro aspecto relevante é o da concepção do currículo como expressão e produto da cultura, como artefato cultural e social, posto que as “práticas curriculares são enquadradas por tradições” e que “o elo de ligação do currículo com a sociedade se faz através da cultura” (PACHECO, 2005a). Assim, o currículo é o mecanismo pelo qual a cultura é disseminada, preservada e, ao mesmo tempo, que permite a sua modificação (PARASKEWA, 2007, 2000).

Em relação a este aspecto, Apple pontua:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.(2006, p.59)

Sobre a vinculação do currículo com o contexto de um determinado tempo societário, que acabamos de delinear, a síntese realizada por Morgado, é esclarecedora:

Sendo um elemento fundamental de qualquer sistema educativo, o currículo é entendido como um (des) constructo organizado em função de pressupostos sociais, económicos, políticos e culturais, veiculando um determinado conjunto de interesses, valores e princípios extraídos e seleccionados da própria sociedade. O currículo é, assim, a expressão de um dado projecto cultural que reflecte a cultura que em determinado momento tende a ser predominante na sociedade.(2000, p.75)

As questões sobre currículo, acima colocadas, aplicam-se também ao ensino superior, embora sejam acrescidas de outros elementos específicos deste nível de ensino, posto que a universidade possui a função de produzir e disseminar o conhecimento, estendendo-se portanto, para além da estrita preparação profissional dos alunos, embora esta, muitas vezes, seja a dimensão que assuma centralidade nas discussões sobre currículo no ensino superior.

Na sociedade contemporânea, a universidade está sendo submetida aos desafios da chamada sociedade do conhecimento e da informação que desafiam a identidade por ela construída ao longo de sua história. Assim, a universidade e o ensino superior encontram-se num momento histórico de repensar a si mesmos bem como suas práticas de formação, para darem respostas sem sucumbir a ele e deixar de cumprir seu papel de produtora de conhecimento, de instância crítica de si mesma e da sociedade e de formação para a cidadania, para além da formação profissional (MAGALHÃES, 2004; SOUZA SANTOS, 1995; 2004 ; READINGS, 2003, MORGADO, 2006).

A questão do currículo no ensino superior, além de ser pouco investigada até hoje (MOREIRA, 2005a), é problemática, prevalecendo ainda práticas de mero rearranjo das disciplinas, de organização dos conteúdos do geral para o particular, do teórico para o prático e em que o conhecimento é concebido como acabado e neutro devendo, portanto, ser assimilado e reproduzido pelos alunos (CUNHA, M.I., 2003).

Ainda no dizer de M. I. Cunha (2003), são raras as propostas curriculares em que o ensino é pensado e praticado de modo vinculado à pesquisa, e predominam , nos currículos do ensino superior, a visão disciplinar e desintegrada do conhecimento.

Assim, são freqüentes as situações em que as reformas curriculares se reduzem a aumento ou redução de carga horária das disciplinas, com perda da visão integradora e global dos campos científicos e com especialização prematura na formação. (MORGADO, 2006)

Freqüentemente deixa-se de lado, nestas reformulações, as reflexões de que:

A questão pedagógico-curricular é muito mais profunda e anterior ao mero rearranjo de conhecimento disciplinas: é de *ordem epistemológica*, pois vem da concepção de



conhecimento, e de *ordem pedagógica*, isto é, derivada de como se percebe o ato de aprender. Ao final, é sempre uma posição de *ordem política*, como são todos os atos humanos, pois pressupõe uma concepção de homem e de sociedade que envolve valores e relações de poder. Ou estamos trabalhando para a reprodução e a dependência ou queremos educar para a autonomia e a independência intelectual e social. Ainda que a ação educativa incorpore dimensões de regulação, é preciso que tenha na emancipação a sua meta.(CUNHA, M.I., 2003, p.72)

Por conseguinte, ao discutirmos a questão do currículo na universidade, temos questões complexas e particulares a considerar, embora, tal como registrado anteriormente, no que se refira às políticas educacionais e curriculares, este nível de ensino também esteja referido ao projeto social hegemônico da formação social em que se inserem as instituições de ensino.

## 1.2. Políticas educacionais e curriculares

A análise atrás realizada remete para a compreensão das políticas educacionais como decorrentes de intencionalidades social e politicamente hegemônicas, e que se explicitam com o propósito de definir a direção do sistema educativo de um dado agrupamento societário. Como expressa Pacheco, sublinhando as idéias de Luis D'Hainaut (1980), elas recebem as influências do contexto filosófico, ético, religioso, histórico, sociocultural e econômico de referência das instituições educativas. E, continuando:

A política educativa corresponde ao conjunto de decisões oriundas do sistema político, englobando as intenções e estratégias determinadas pelos critérios ideológicos e pelas necessidades reconhecidas como socialmente válidas.(2001, p. 51)

No enunciado das políticas educacionais, se expressam intenções que geralmente se apresentam como portadoras de mudanças e que, embora possam sê-lo verdadeiramente, são elementos de poder e de controle e, deste modo, parte do processo de regulação social. Assim Paraskewa expressa essa idéia, ao discutir o papel do Estado na formulação das políticas educacionais:

A política educativa, veiculada pelo Estado, rege-se por determinados objectivos que visam uma *performance* intelectual por parte da sociedade escolar, por forma a atenuar

e/ou neutralizar determinadas lacunas e solidificar aspectos que se julguem positivos para o desenvolvimento da sociedade.(2000, p.75)

Isto porque as políticas permitem “legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico em um dado momento histórico” (CANDAUI, 2005, p. 32).

As políticas educacionais referem-se a aspectos bastante abrangentes e que dizem respeito aos três eixos apontados por Contreras (2000): as instituições educativas – como se organizarão em relação ao setor público e privado, como será o acesso, quais serão as estratégias globais; os docentes – que tratamento lhes será dado, como será pensada sua formação; o currículo – como é construído.

Dos eixos mencionados, neste estudo focam-se as políticas curriculares e, deste modo, pretende-se abordar um dos aspectos das políticas educacionais, talvez o mais relevante, posto que o currículo é a face mais concreta das políticas educativas: aquela em que as direções desejadas para a formação das gerações imaturas se expressam, explicitam e promovem a interligação entre o macro, representado pela intencionalidade do projeto historicamente hegemônico, e o micro, os diferentes indivíduos que são socializados e formados em sintonia com os padrões propostos em cada momento histórico.

Este é o sentido da fala de Morgado, quando expressa:

Sendo o currículo o esteio de qualquer projecto formativo e um campo em permanente problematização do conhecimento, qualquer alteração que se pretenda no domínio da educação terá necessariamente de ser perspectivada em termos curriculares.(2005, p. 45)

Outro aspecto que deve ser ressaltado é o das concepções com que as políticas curriculares podem ser abordadas. Embora se considere que são implementadas por documentos (leis, decretos-leis, portarias, circulares e ainda documentos internos das instituições de ensino), entende-se que as políticas não se esgotam nestes documentos já que as ações desenvolvidas desde o nível macro até o nível micro são também expressões destas mesmas políticas.

Assim, tal como diversos autores, concebemos as políticas como produto e como processo, pois elas compreendem tanto os textos produzidos por órgãos centrais como também os textos decorrentes de outras instâncias e que também representam decisões e

influem nas ações desenvolvidas para implementá-las (PACHECO, 2006a; 2005b; 2001; MOREIRA, 2005b; LOPES, 2004).

Registra Moreira:

Se as políticas são conjuntos de tecnologias e práticas que se desenrolam, em meio a lutas, em cenários locais, não faz sentido se ficar restrito às deliberações oficiais. Política é tanto texto como ação, tanto palavras como feitos, é tanto o que é intencionado como o que é realizado. As políticas serão sempre incompletas se não forem relacionadas à “profusão selvagem da prática local”. As políticas são cruas e simples. As práticas são sofisticadas, contingentes, complexas e instáveis.”(2005b, p.13)

E ainda, conforme Lopes :

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera do governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.(2004, p. 111-112)

A questão da concepção e implementação das políticas é abordada por Pacheco que mostra que a passagem para a prática se faz através de múltiplos “filtros” que, além de influir na trajetória das ações, também imprimem às políticas originais, novas leituras e significados (PACHECO, 2006a; 2005b, p.239).

Neste sentido é que a análise das políticas curriculares precisa levar em conta as diferentes instâncias de seu percurso, pois elas são implementadas, conforme Pacheco, por normativos explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias), por normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares) e por documentos de orientação e apoio (textos de apoio e documentos internos das instituições de ensino) até se manifestarem em ações concretas entre os agentes sociais (2006a; 2005b, 2003a, 2001). Para este autor, os documentos macro-políticos representam o discurso oficial do Estado e expressam os interesses políticos, ideológicos, sociais e culturais desta instância.

Como, no entanto, as políticas aí não se esgotam, pois passam por outros contextos de decisão e interpretação, torna-se relevante a análise das micro-políticas que refletem o lugar das instituições escolares e dos agentes sociais que aí atuam - os gestores, os docentes e os alunos (PACHECO, 2003a; MORGADO, 2000).

Lopes, comentando Stephen Ball (1992), refere os três contextos políticos primários em que as políticas curriculares são propostas, definidas, redefinidas e concretizadas:

[...] a) contexto de influência, onde normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão; b) contexto de produção de textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; e c) contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. (2004, p.112)

Neste sentido é que se pode entender o conceito de reconceitualização referindo-se ao processo contínuo de definição e redefinição, de leitura e releitura das políticas curriculares e que perpassa os contextos acima referidos.

### 1.3. A construção e a regulação das políticas curriculares

Outros importantes aspectos que precisam ser levados em conta na análise das políticas curriculares é o das lógicas prevaletentes em seu processo de construção, bem como as instâncias que atuam em seus processos de regulação.

No que se refere ao primeiro aspecto, alguns parâmetros conceituais são analisados para o estudo deste tema, pelos autores que citamos, e que passamos a reportar, pois este modelo parece-nos bastante abrangente para a compreensão das políticas curriculares, no que se refere aos seus processos de construção, bem como as variáveis que aí atuam. Mais concretamente, Pacheco propõe dois principais modelos de abordagem: o modelo das racionalidades técnicas e o modelo das racionalidades contextuais (2005b, 2003a).

Reverendo as principais características por ele apontadas para cada um destes modelos, verifica-se que no modelo das racionalidades técnicas prevalecem os princípios da engenharia curricular fundados na eficiência, numa visão tecnicista e centralizada do currículo, na lógica positivista da investigação, no currículo visto como produto, na separação entre a

concepção do currículo – que é de responsabilidade dos especialistas, e de sua execução – que cabe aos docentes (2003a, p.26).

De outro lado, o modelo das racionalidades contextuais funda-se numa visão interpretativa, crítica e emancipatória do currículo e em que o contexto adquire particular relevância. Esta abordagem coloca ênfase nas decisões dos atores curriculares e desmitifica a engenharia curricular, as decisões administrativas centralizadas e o currículo como projeto neutro. Nesta visão, as políticas curriculares são tratadas como processos que resultam do poder político oficial e também dos diversos atores que intervêm de modo direto ou indireto (2003a, p. 27).

Outro aspecto ressaltado por Pacheco é o que se refere à definição da origem das decisões curriculares. Para compreender esta questão, o autor propõe quatro políticas principais, a saber: a centralista, a descentralista, a centralista e descentralista e, finalmente a descentralista e centralista (2000a; 2003a).

Cada um destes modelos de políticas é definido pelo autor:

a) política centralista:

Papel determinante da administração central na concepção e operacionalização da política curricular. Trata-se de uma responsabilidade essencialmente política dos órgãos ministeriais, já que a responsabilidade profissional do professor reside na implementação de orientações e programas definidos *urbi et orbe* na base de um complexo normativo.(2003a, p. 28)

b) política descentralista:

Papel predominante dos territórios locais na contextualização da política curricular mediante a concepção, implementação e avaliação de projetos curriculares, que são recontextualizados em função de orientações políticas que asseguram a igualdade. (2003a, p. 28-29)

c) política centralista e descentralista:

Prevalece a perspectiva normativa. Política curricular descentralizada no nível dos discursos, mas recentralizada no nível das práticas. A prática curricular é autônoma no discurso e nos textos curriculares, mas é definida e regulada pela administração central por meio de referenciais concretos. Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projetos curriculares que são administrativamente controlados.(2003a, p. 29)

d) política descentralista e centralista:

Predominância das componentes profissional dos atores e institucional dos territórios locais. A descentralização existe tanto nos discursos como nas práticas curriculares. A administração central define os referenciais da política curricular, mas entrega, aos territórios locais, a recontextualização realizada pela articulação do que pode ser face ao que deve ser.(2003a, p. 29)

Outro parâmetro conceitual a ser considerado é o que se refere ao conteúdo da política curricular que, em seu entender:

[...] define-se em função de dimensões que concorrem para a concepção, realização e avaliação de um dado projeto de formação, nomeadamente na relação entre as dimensões do conhecimento e do contexto, por um lado, e entre as dimensões da organização e avaliação, por outro.(2003a, p. 29)

Propõe, finalmente, para a abordagem conceitual das políticas curriculares (2005b; 2003a):

- a) o modelo das racionalidades técnicas com dois parâmetros, a saber: a engenharia tyleriana e a engenharia mercantil, que se fundam, respectivamente, na lógica de Estado e na lógica de mercado;
- b) o modelo das racionalidades conceituais com o parâmetro da racionalidade crítica que fundamenta a lógica do ator e o parâmetro da racionalidade cultural que fundamenta a lógica cultural.

O autor conclui que estas lógicas são espaços de poder e atuam de forma interdependente, sendo que os currículos são expressões de muitas lógicas que atuam de modo simultâneo e com ênfases desiguais em momentos diversos.

Quanto aos processos de regulação das políticas curriculares, diversos autores debruçam-se sobre o tema e apontam que até pouco tempo atrás, elas expressavam a autonomia dos Estados-nacionais que, através delas, definiam o projeto de cidadão e de nacionalidade idealizados.

Na sociedade contemporânea, as políticas curriculares modificam-se face à crise do Estado moderno e à redução de sua autonomia, decorrentes dos processos de globalização e de transnacionalização da economia, gerando novas instâncias de regulação.

Estas extravasam o âmbito nacional, situam-se em âmbitos globais e transnacionais, e, além de se sobreporem ao âmbito do Estado, desafiam e constroem a sua autonomia. São representadas por organizações supranacionais como a União Européia, a OMC, o Banco Mundial, a OCDE, o FMI, a UNESCO, o Mercosul, dentre outras (MAGALHÃES, 2004; READINGS, 200; LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008; AFONSO, 2001).<sup>1</sup>

Estes mesmos processos são descritos por Antunes (2004), bem como por Pacheco (2006a, 2005b), que estudam as políticas educacionais e curriculares na União Européia e constroem modelos para a análise dos seus espaços de regulação.

Esses modelos descrevem a existência de instâncias transnacionais, supranacionais, regionais, nacionais e locais que atuam na regulação das políticas educativas e curriculares.

No nível transnacional, a legitimação se dá pelo recurso ao mandato de organismos já apontados, como a ONU, OIT, GATT, BIRD e FMI, dentre outras; no nível supranacional temos as organizações intergovernamentais como a OCDE, OTAN, EFTA (Associação Européia de Comércio Livre), OEA, OUA (Organização da Unidade Africana), União Européia, Mercosul; no nível nacional temos a atuação do governo e sua administração burocrática; no regional poderá haver uma instância de regulação se as regiões corresponderem a um regime político administrativo próprio e, finalmente, no nível local, temos o espaço da micro regulação, das regras informais e da inovação cotidiana.

Estas diferentes instâncias possuem poderes diversos conforme a conjuntura social, política, econômica e educacional que se delineia em cada tempo e espaço históricos.

Quanto à forma da regulação, observa-se a passagem do controle através de normas para o controle através de resultados. Dito em outros termos, de políticas educativas e curriculares reguladas burocraticamente e estabelecidas de modo centralizado pela instância definidora, passa-se, gradativamente para o discurso da descentralização, da autonomia, auto-regulação e flexibilidade das normativas curriculares (AFONSO, 2001; PACHECO, 2005a; ANTUNES, 2004).

---

<sup>1</sup> São conhecidas as investidas da OMC e do Banco Mundial em pretender incluir a educação entre os serviços a serem comercializados livremente, sem barreiras comerciais entre os países. Assim, entendendo que a educação superior é uma mercadoria mais do que um bem público, os estados membros da OMC aprovaram o Acordo Geral de Comércio e Serviços que visa liberar o comércio de todo o tipo de serviços, incluída aí a educação que passa a ser subsumida às leis do mercado. Diversas manifestações contrárias se fizeram ouvir e a questão, embora não tenha se eliminado, está em compasso de espera. De qualquer modo, paira sobre a universidade como um espectro posto que significaria o seu desenraizamento em relação ao país em que está situada e um poderoso instrumento de competição internacional entre instituições dos países ricos versus as dos países periféricos.

O advento do Estado avaliador, consolida estes processos, instalando procedimentos de prestação de contas e de avaliação nem sempre calcados nos princípios pedagógicos propugnados pela educação, pois inspirados em paradigmas quantitativistas e em pressupostos de qualidade, competitividade, eficiência e eficácia oriundos de uma visão empresarial e mercadológica da educação.

#### 1.4. As características da sociedade contemporânea e as políticas educacionais e curriculares

A organização social ocidental contemporânea pode ser caracterizada por uma série de aspectos que configuram um reordenamento social, econômico e do papel do Estado, descritos amplamente na literatura como um novo modelo, uma nova ordem capitalista, agora estendidos ao âmbito mundial.

O Estado de Bem-Estar Social, instalado nos países desenvolvidos e que visava mediar as forças sociais regulando o mercado e atendendo a população em alguns direitos básicos, através do planejamento econômico, cedeu lugar a Estados Nacionais que possuem nova relação com a economia (VIOLA, 2008).

Estas mudanças são referidas por Viola e podem ser sintetizadas nos seguintes aspectos principais (2008, p. 62-63):

- a) enfraquecimento do poder regulador dos Estados Nacionais face as grandes empresas internacionais;
- b) emprego de novas tecnologias ao modo de produção capitalista, de modo a aumentar o crescimento econômico sem aumentar o emprego;
- c) aumento do desemprego com agravamento da violência em decorrência da desigualdade, da pobreza e da miséria;
- d) predomínio do mercado financeiro sobre o produtivo, que tem como consequência o aumento da capacidade produtiva e do trabalho desregulamentado;



- e) a segmentação dos mercados, que gera uma desagregação das relações do mundo do trabalho;
- f) a redução da oferta de bens coletivos (saúde, educação, habitação) e, de outro, o consumo de produtos de massa que consolidam uma ideologia consumista – “troca da cidadania política pela cidadania do consumo”;
- g) políticas de desregulamentação que geram perda dos direitos sociais e econômicos e que substituem a inserção pelo trabalho pela inserção pela exclusão.

Vivemos em tempos de reforma do social e do político, conforme os interesses do capital mundializado. A redefinição da economia, da política e do Estado visam a garantir as taxas de acumulação e de lucro num mundo fortemente competitivo e incerto.

Este modelo econômico promove uma forte crise na distribuição de renda entre os países e em seu interior, com uma conseqüente alteração dos padrões de consumo e que revelam um crescimento, especialmente no hemisfério norte, de produtos com maior valor agregado e na queda da qualidade de vida e das condições de trabalho e saúde, bem como na crise da dívida externa dos países periféricos.

Temos o advento do que é denominado por alguns autores como darwinismo social e o enfraquecimento do Estado do Bem-Estar Social com diretrizes claras sobre desregulamentação, privatização e desestatização (SILVA, 1996; MORAES, 2003).<sup>2</sup>

A crise de consumo, resultante da concentração de renda, é reforçada por uma crise de legitimidade e de governabilidade. O modelo político de democracia representativa esgota-se com a acentuada exclusão social e requer, cada vez mais, uma democracia participativa em que os direitos civis e políticos sejam acompanhados de um fortalecimento dos direitos sociais. No entanto, esta é uma questão problemática num tempo em que a competitividade, a produtividade, a eficiência e a modernização prevalecem sobre a cidadania, a igualdade e a justiça social.

---

<sup>2</sup> Este quadro modifica-se face a recente crise da economia mundial que está provocando, contrariamente ao propugnado pelo modelo neoliberal até então vigente, fortes e profundas intervenções dos governos nas economias de todo o mundo. De qualquer modo, mesmo que os países desenvolvidos estejam discutindo reformas nos sistemas de regulação e supervisão da economia, ainda é precoce o prognóstico de como estes movimentos vão se consolidar em termos de desenho de um novo modelo.

Outros aspectos relevantes, e que devem ser retidos na caracterização da sociedade, neste final de século XX e início do século XXI, são os descritos por Castells (1999), quando descreve a sociedade em rede: o paradigma tecnológico, que, fundado nos avanços na tecnologia da informação, muda a base material da sociedade; a descentralização e organização das empresas em rede; a individualização e diversificação das relações de trabalho; a intervenção do Estado na desregulação dos mercados; o desmanche do Estado de Bem-Estar Social e o aumento da concorrência econômica.

Dada a importância da revolução da tecnologia da informação, este autor nomeia o surgimento de um novo modo de desenvolvimento em substituição ao industrialismo – o informacionismo. Neste, a produtividade está na tecnologia que supõe geração de conhecimento, processamento de informações e comunicação de símbolos. Estas mudanças provocam necessárias transformações organizacionais exigindo flexibilidade e adaptabilidade contínuas.

A lógica organizacional deste modelo não é mais baseada na produção em massa mas na produção flexível:

Quando a demanda de quantidade e qualidade tornou-se imprevisível; quando os mercados ficaram mundialmente diversificados e, portanto, difíceis de ser controlados; e quando o ritmo de transformações tecnológicas tornou obsoletos os equipamentos de produção com objetivo único, o sistema de produção em massa ficou muito rígido para as características da nova economia.(CASTELLS, 1999, p. 176)

Transformam-se as características o trabalho e do mercado de trabalho. Temos, além dos trabalhadores ativos e da massa de desempregados, os trabalhadores de jornada flexível com uma forte precarização nas relações de trabalho.

Na sociedade informacional global <sup>3</sup>, o conhecimento passa a ser principal força de produção o que coloca em relevo, mais do que nunca, o papel da educação.

Evidentemente, este modelo não atinge todos os países e nem a todos do mesmo modo, podendo ser encontrado em países do hemisfério norte e sul e, embora a exigência da universalização de sua aplicabilidade seja requisito para seu funcionamento, apresenta peculiaridades conforme os cenários nacionais específicos.

---

<sup>3</sup> Conforme Castells, a sociedade é informacional pois a produtividade e competitividade dos agentes econômicos está relacionada à sua capacidade de gerar, processar e aplicar a informação baseada em conhecimentos; e é global porque as principais atividades produtivas e seus componentes estão organizados em escala global. (1999, p. 86)

Ainda, seus efeitos se estendem às diversas esferas da vida humana e afetam a educação como prática social que tem, em todos os momentos históricos, sido chamada a novos desafios mas que, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, tem a si atribuído um papel ao mesmo tempo essencial e estratégico.

Se no projeto educacional do Estado de Bem-Estar, a educação era vista como tendo um caráter socializador das novas gerações, como bem público e direito dos cidadãos, na sociedade contemporânea é definida como fonte de gastos e estratégia para a promoção do desenvolvimento capitalista em novos moldes, assim como um bem de consumo acessível em graus diversos, conforme o poder aquisitivo dos indivíduos (SILVA, 1996).

Diferentes agências inter-governamentais pronunciam-se e influem na formulação de políticas globalizadas que propõem diretrizes e recomendações para a área educacional. Estas políticas possuem um forte viés financeiro e econômico e refletem-se em políticas curriculares em âmbitos nacionais com este mesmo viés.

A reforma educativa assume um importante papel, já que é parte da reforma do Estado, e com ela temos a formulação de políticas curriculares que visam adequar a educação aos “novos tempos”, mesmo que esta adequação não signifique mudanças que atuem na direção da formação integral dos indivíduos, mas simples adequações às demandas do mercado (MORAES, PACHECO e EVANGELISTA, 2003; MORAES, 2003; KRUG e AZEVEDO, 2000).

O modelo educacional proposto, por outro lado, coloca a educação no centro do projeto de sociedade, como agência formadora de identidades e subjetividades que pensem o social, o econômico e o político na forma capitalista, como categorias naturalizadas, eternas e fixas e não históricas, culturais e mutáveis, como de fato o são (SILVA, 1996).

Deste modo, no discurso propugnado por esta reforma educativa, a educação é concebida como um forte instrumento de controle social e de formação de consciências disciplinadas. Assim, a educação e a escola são tratadas sob a ótica da racionalidade técnico-gerencial e o diagnóstico de má administração, de falta de produtividade e de métodos e currículos inadequados remete para a necessidade de dar conta das inovações e mudanças necessárias para que elas respondam ao mundo do trabalho e a uma sociedade em transformação. Ainda, conforme esta visão, a escola diferencia-se pelo seu currículo, segue os princípios de mercado, da concorrência, da eficiência e da eficácia e há uma forte ênfase nas

questões gerenciais e na profissionalização de seus docentes e gestores. As modificações curriculares são entendidas como um requerimento técnico para o atendimento das novas demandas.

Esta perspectiva, obscurece, evidentemente, o fato de que as questões curriculares, como apontado por muitos estudiosos, possuem uma dimensão social econômica e política, para além da dimensão gerencial (APPLE, 1999).

O currículo, nesta visão, deve dar conta da formação das competências necessárias para uma sociedade em constantes mudanças, bem como deve enfatizar a educação ao longo da vida. O indivíduo é visto e tratado como um consumidor competitivo, aquisitivo, flexível, adaptável, mutável e não como um cidadão portador de direitos civis, políticos e sociais.<sup>4</sup> A educação redefine-se mais como treinamento do que como formação, e o currículo para as classes subalternas deve estar adequado ao estreito objetivo de preparação para o mercado de trabalho, ficando reservado aos jovens das camadas superiores a possibilidade de apropriar-se da cultura, da ciência e da tecnologia elaboradas.

Evidentemente, como a efetivação deste projeto não se dá sem rupturas e conflitos e como a educação gera, independentemente das intenções que a guiam, a oportunidade dos indivíduos e grupos sociais terem acesso a informações, conceitos e idéias que têm o potencial de promover a emancipação, não se pode avaliar mecanicamente os resultados que este projeto gera, pois ao mesmo tempo que produz disciplinamento, regulação e controle, também proporciona, nos indivíduos, o surgimento de visões emancipatórias de si mesmos, do próprio modelo educacional, da economia, da sociedade e da cultura, características de consciências autônomas.

O quadro acima descrito pode aplicar-se de igual modo à universidade e ao ensino superior, recebendo, neste caso, alguns ingredientes adicionais que provocam efeitos de uma reestruturação na forma de tratar este nível de ensino que pode ser equiparada a um “novo paradigma do ensino superior”(MORAES, 2003).

Na abordagem deste paradigma não podemos deixar de registrar diversos diagnósticos e recomendações sobre o ensino superior, que são formulados por agências internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, dentre outras. Estes posicionamentos

---

<sup>4</sup> Este tratamento parte da suposição errônea de que o acesso ao consumo é equivalente para todos os indivíduos.

propõem uma redefinição do papel e das funções da universidade, tal como têm sido pensados até o presente momento.

Sem dúvida, tal como apontado por L.A. Cunha, a adoção, pelos diferentes países, de determinadas políticas, não ocorre de modo reflexo à recomendação destas agências, posto que as próprias recomendações são construídas com a participação dos governos e de grupos hegemônicos dos países e das elites nacionais que fornecem quadros para agências financeiras internacionais, expressando portanto “uma complexa rede de interesses, por vezes contraditórios”(2002, p.131).

Mesmo assim, entendemos que o posicionamento destas agências deve ser observado, na medida em que se constituem em materialização de discussões que se travam em âmbito global, nacional e local.

Ao analisarmos os textos do Banco Mundial, cuja incidência nas políticas de educação e formação se observa de forma evidente, verificamos que seus diagnósticos apontam na direção da necessidade de uma reforma, já que, na visão aí expressa, a baixa qualidade e eficiência decorrem de um mau gerenciamento na distribuição e administração dos recursos para o ensino superior. A educação é vista como fonte de gastos e as soluções propostas rompem com o modelo único de ensino superior baseado nas universidades e instalando uma diversificação das instituições de ensino superior (IES); reduzem o conceito de extensão para o de prestação de serviços; estimulam a privatização, a redução da participação do Estado nas instituições públicas, a busca da eficiência, da eficácia e da equidade a partir da ótica capitalista, o papel do mercado como regulador da expansão e a prestação de contas e avaliação como mecanismos e critérios para a distribuição dos recursos tanto públicos como privados (1994, 2000).

A Unesco (1998), também produz diagnósticos e diretrizes que, mesmo coincidindo em muitos pontos com as do Banco Mundial, possuem algumas nuances diferenciadoras (DIAS, 2004). Nessa abordagem, as exigências do mundo contemporâneo, e não apenas as da sociedade mercantil, é que devem ser alvo de atenção da universidade. A educação deve formar o indivíduo para a sociedade do conhecimento e da mudança contínua, e o ensino superior precisa formar profissionais criativos para buscar a solução dos problemas novos, profissionais que sejam empreendedores e capazes de buscar a atualização contínua de seus conhecimentos, assim como de construir e ensinar novas habilidades. A formação no

ensino superior, para dar conta dos requisitos da sociedade do conhecimento, deve buscar o desenvolvimento das competências: *saber conhecer, saber fazer e saber viver em comum e saber ser*. A educação superior e a pesquisa são vistas como investimentos a longo prazo que contribuem para o “desenvolvimento endógeno genuíno” e para a redução da disparidade entre os países pobres e os países desenvolvidos.

Para esta agência, os principais desafios postos para a universidade são a pertinência, o acesso, a qualidade e a atenção aos estudantes. Além disso, são apontadas as tendências predominantes do ensino superior para o século XXI: a expansão, a diversificação e a internacionalização.

Dentre as finalidades da educação superior, a Unesco destaca que ela deve estar orientada por uma visão de formação e não de adaptação às necessidades imediatas do mercado de trabalho; deve ser definida como um bem público e não como empresa orientada pelas leis do mercado; contribuir significativamente para o desenvolvimento cultural, econômico e social, na produção e disseminação de conhecimentos e, ainda, exercer uma função crítica nas sociedades em transformação (1998, p.80).

Neste caso, tais agências são promotoras de mudanças conceituais, que por sua vez, são os chamados conceitos-fronteira das políticas educacionais, de que são exemplo a teoria do capital humano e a aprendizagem ao longo da vida.

Para além do pensamento das agências, a compreensão da dinâmica da educação superior no âmbito dos países e a análise do reflexo destas novas visões de educação e de ensino superior pode ser buscada pelo estudo do conteúdo declaratório das políticas curriculares enunciadas nacionalmente. Este estudo, contextualizado pelo quadro societário mais amplo, é revelador do papel atribuído à educação e das respostas que dela se espera em relação ao projeto de sociedade e de ser humano que se quer formar.

Ainda, mencionando L.A. Cunha,

[...] a análise da elaboração e da implementação das políticas educacionais deve partir da identificação dos grupos envolvidos. Isto quer dizer que devem ser identificados os grupos que tem interesse material e/ou simbólico nas políticas em questão e seus oponentes.(2002, p.110)

No que se refere ao Brasil, diversos autores têm procedido a análises relativas às políticas para a educação superior, constatando nelas algumas características marcantes, a

saber: o papel atribuído à educação superior na promoção do desenvolvimento econômico, as críticas à universidade pública estatal por sua “ineficiência” gerencial, a necessidade de racionalização dos gastos e de aumento da produtividade e o reforço da privatização e mercantilização deste nível de ensino.

Analisando o ensino superior e as políticas governamentais para este setor no período 1995/2002, L.A. Cunha (2003) refere-se a uma “normatização fragmentada” para descrever o processo de formulação destas políticas, já que surge em dispositivos desconectados e, em alguns casos, até contraditórios.

Os aspectos mais significativos desta legislação são: a introdução de diferentes tipos de instituições de ensino superior para além da universidade, a alteração do conceito de autonomia, a introdução de normas relativas à titulação e ao regime de trabalho do quadro de pessoal, ao regime jurídico das instituições públicas, à questão da gestão democrática das instituições, à introdução dos cursos sequenciais como cursos de nível superior, à alteração das normas de acesso com a substituição do vestibular como única forma de seleção, à questão da eleição dos reitores e à introdução do conceito de avaliação de desempenho das instituições.

A partir da formulação de diversas normativas para o ensino superior no Brasil, temos um significativo redirecionamento na questão curricular das instituições de ensino superior.

A extinção dos currículos mínimos para cada área de formação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, e a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação propõem novas bases para organização dos currículos bem como para sua gestão. O que está expresso na LDB e nas Diretrizes Curriculares é que o projeto pedagógico da instituição e do curso, do qual o currículo é a expressão e materialização, deve ser construído e implementado coletivamente pelos docentes.

Alguns organismos representativos das instituições de ensino superior, como o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – FORGRAD<sup>5</sup> apontam para a necessidade do desenvolvimento de experiências inovadoras que busquem soluções e alternativas didáticas e pedagógicas próprias para os sistemas de ensino, cursos, currículos. O Plano Nacional de

---

<sup>5</sup> O CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e o ForGrad- Fórum de Pró-reitores de Graduação são associações civis, sem fins econômicos e de natureza educacional e que congregam as universidades brasileiras através de seus reitores e pró-reitores de graduação, respectivamente.

Graduação, documento do FORGRAD, “remete para o resgate do papel de cada IES na concepção e implantação efetiva destas experiências” e para o estímulo “de uma postura ativa na busca e construção dos espaços sociais para a definição de seus próprios caminhos e para a realização prática de sua autonomia” (1999a, p. 9).

Diz ainda:

[...] a liberdade acadêmica e a autonomia se traduzem concretamente na possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior e não reproduzir fórmulas pré-determinadas. Estas soluções passam, necessariamente, por experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas. (1999a, p.8)

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação, além do documento já referido, gerou outros textos, onde o tema tem sido discutido e aprofundado, servindo de orientação para o fazer universitário.

O documento “Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: Referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras” ressalta o caráter dinâmico e processual da proposta pedagógica:

O Projeto Pedagógico pode ser entendido como um instrumento de balizamento para o fazer universitário, concebido coletivamente no âmbito da Instituição, orientado para esta, como um todo, e para cada um de seus cursos, em particular. Ao constituir-se, o Projeto Pedagógico deve ensejar a construção da intencionalidade para o desempenho do papel social da IES, centrando-se no ensino, mas vinculando-se estreitamente aos processos de pesquisa e extensão. Com base na análise crítica do momento vivido, deve-se configurar a visão pretendida, efetivando as ações, refletindo sobre elas, avaliando-as e incorporando novos desafios. (1999b, p.9)

No documento, “O Currículo como expressão do Projeto Pedagógico: um processo flexível” (2000), são tratados os temas da flexibilidade e diversidade, ressaltando-se que a formação precisa desenvolver competências técnicas, científicas e de cidadania e que para isso é preciso construir projetos que alterem a prática docente, promovendo: a atitude problematizadora e investigativa - através do ensino com pesquisa e com extensão; os temas transdisciplinares; a articulação da teoria com a prática; as experiências extra-classe; a formação continuada do professor; e a avaliação processual.



No que se refere à realidade de Portugal, diversos autores têm se debruçado sobre o assunto e realizado análises sobre as políticas educativas e curriculares. Estas análises levam em conta o novo ingrediente que está posto e que envolve a instância supranacional que entrou no cenário educacional e curricular: a União Europeia e, no caso do ensino superior, o Processo de Bolonha (ANTUNES, 2004; PACHECO, 2003b; 2006a; LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008).

Antunes (2004), estuda a relação entre a integração europeia e as políticas educacionais portuguesas e detém-se mais especificamente no processo de criação e desenvolvimento de um subsistema de Escolas Profissionais em Portugal.

Discutindo as organizações regionais supranacionais fundadas em acordos multilaterais, das quais a União Europeia é um exemplo afirma que:

A União Europeia representa uma das formas institucionais mais avançadas neste domínio, abrangendo um vasto campo de intervenção e assumindo progressivamente um papel mais activo (sobretudo ao nível dos discursos, em sentidos divergentes e com resultados diversificados) na área das políticas sociais. (2004, p. 121)

Ainda tratando da *agenda política comunitária* para a educação, promovida por instituições supranacionais como a Comissão Europeia e o Conselho Europeu, comenta o que entende ser a tendência para a educação, na Comunidade Europeia – *a transnacionalização*:

Se tais processos parecem sugerir o despontar de dinâmicas referenciáveis à proposta analítica de  *europeização*  das políticas públicas (tradicionalmente) nacionais, a intensificação da produção de perspectivas e prioridades, orientações e normas de acção, comuns para a intervenção pública em educação reforça a possibilidade de estarmos perante fenómenos que apontam para um *referencial global* que influencia a definição das políticas públicas no contexto comunitário. Se a relevância de tais perspectivas analíticas e a solidez da pesquisa empírica precisam ainda ser ampliadas, comprovadas e fundamentadas, parece no entanto bastante mais consistente a asserção de que as mudanças em curso ao longo dos últimos vinte anos não deixam dúvidas acerca da tendencial *transnacionalização* da educação no contexto comunitário (cf. Antunes, 2001) (2004, p.177)

Este movimento, para a autora, pode ser considerado componente de uma “*agenda globalmente estruturada para a educação*”, conceito fundado em Dale (2000).

Conforme este conceito, os Estados enfrentam diversas ordens de questões (econômicas, sociais, políticas, culturais) colocadas pela globalização. Num contexto globalizado, estes problemas recaem, por sua vez, em instâncias supranacionais e regionais, ou

nos próprios Estados nacionais que, possuem, pelo modo como ocorre a globalização ou mundialização, um leque restrito de opções quanto às políticas públicas para atender a estes problemas. Como lhe é cada vez mais atribuído um papel essencial na construção de um futuro de desenvolvimento, sustentabilidade, coesão social, e empregabilidade, dentre outros objetivos, a educação traduz esta agenda comum. (ANTUNES, 2004).

Pacheco (2003b), estudando as políticas educativas para o ensino superior na União Européia e suas repercussões na realidade portuguesa, mostra como a educação e o currículo são chamados a dar respostas aos desafios do cenário mundial e da construção de uma “sociedade europeia do conhecimento” e de um espaço econômico altamente competitivo.

Ao proceder a uma análise de documentos enunciadores destas políticas, o autor explicita objetivos estratégicos que evidenciam uma “forte relação entre educação/ formação e conhecimento/ competitividade”. Esta proposta define um perfil de competências para o cidadão europeu e normas sobre as políticas educativas e curriculares, dispondo sobre uma base para um currículo europeu. A influência das diretrizes da Unesco (Relatório Delors) fica evidenciada nos conceitos presentes nos documentos da União Européia: aprendizagem ao longo da vida, competências, ênfase na aprendizagem e não no ensino, educação como promotora da competitividade, sociedade aprendente, dentre outros. Além disto, a Declaração de Bolonha é definida pelo autor, como “documento estruturante” do espaço europeu de ensino superior, tendo como principais argumentos a mobilidade, a empregabilidade e a competitividade.<sup>6</sup>

Ao examinar a realidade portuguesa, afirma que esta é marcada fortemente pela agenda da União Européia – que lhe impõe uma “lógica extrínseca”, fazendo ainda um questionamento desta lógica:

[...] a existência de um espaço comum no ensino superior não pode ser construída na base de um tratado econômico, com cláusulas que impõem a uniformização e a disciplinação da formação em função de cânones emergentes. Nesse caso, a “defesa da convergência não pode por em risco a pluralidade de percursos nacionais sobre que, em última análise, a construção da Europa repousa e que constitui a sua maior intervenção e inalienável riqueza, sem o que se torna mais difícil encontrar respostas comuns para problemas comuns.” (2003b, p. 27)

<sup>6</sup> O argumento da mobilidade tem revelado limitações na medida em que a mobilidade estudantil, de docentes e de pesquisadores que tem ocorrido, no caso de países da periferia ou semi-periferia europeia, não é bidirecional e tem funcionado mais como fator de homogeneização cultural. Limitações também ocorrem com os argumentos da empregabilidade e da competitividade.

Conclui, afirmando que a efetivação das políticas educativas e curriculares propostas pela União Européia implica profundas alterações no funcionamento das universidades, e registra:

[...] é legítimo que a missão da universidade não siga princípios estritamente econômicos, pois sua razão de ser está na crítica e na inovação, nem sempre compatíveis com os interesses políticos de médio prazo. A existência de um espaço europeu de ensino superior não pode significar a uniformização das práticas e dos processos educativos. Porque estamos perante instituições, com compromissos sociais, que se legitimam pelos seus processos de inovação, os caminhos que o ensino superior segue, por mais diferenciados que sejam, conduzirão à criação de espaços de questionamento e problematização. (2003b, p.32).

Em texto mais recente, o mesmo autor (2006a) reflete sobre o papel das políticas de europeização dos currículos no ensino superior na construção do espaço europeu do conhecimento. Discute como as políticas educativas e curriculares da União Européia estão ligadas a políticas sociais e econômicas mais amplas e que atuam no sentido das lógicas de mercado e dos critérios economicistas de eficiência e eficácia. Outro aspecto relevante por ele apontado, é que a educação e o currículo são bases culturais da identidade nacional e que as políticas propugnadas pelo Processo de Bolonha visam a construção de um sistema de identificação uniforme e global na União Européia.

Este argumento é desenvolvido também por Lima *et. al*, (2008) que estuda as políticas educacionais na União Européia reforçando os elementos já apontados e acrescentando outros. O autor registra que há uma dimensão cultural no projeto econômico europeu que atua no sentido da formação de supra-estados, e mostra que o Processo de Bolonha, além de constituir-se numa política supranacional para os estados-membros, no sentido de construção do *Espaço Europeu da Educação Superior*, significa a emergência do que denomina “modelo anglo-americano”, tanto em termos estruturais, como em termos de regulação, de competitividade e ainda, lingüísticos, pois trazem a língua e a cultura inglesa como referenciais.

Ainda conforme esta análise, os objetivos expressos de obtenção da convergência dos sistemas educativos possuem como intencionalidades também expressas a lógica gerencialista, a emulação mercantil, a eficiência e as novas diretrizes sobre o financiamento. Estes objetivos passam a orientar as ações dos governos nacionais e, conseqüentemente, se estendem às universidades que adotam crescentemente paradigmas empresariais.

Em síntese, retomamos a idéia de que para o estudo das políticas curriculares vigentes nos diferentes países é necessário considerar o contexto social, econômico e político a que elas se referem e os fatores que aí atuam. Estes elementos em conjunto é que podem oferecer referenciais para a compreensão dos conteúdos, significados, consequências, objetivos e alcance destas políticas e, assim permitir que se compreenda um elemento essencial na dinâmica que hoje afeta as instituições de ensino superior.

### 1.5. As práticas curriculares

Para além do estudo das macro políticas curriculares, outro aspecto relevante e já mencionado refere-se ao estudo das micro políticas que refletem o papel das instituições escolares e dos agentes sociais que aí atuam: seus gestores, docentes e alunos. Podemos caracterizar estas micro políticas como práticas curriculares que podem reproduzir, reinterpretar ou contestar as políticas oficiais.

Discutindo a questão da territorialização das políticas e práticas educativas, Leite argumenta que esta tendência, que representa a valorização do local, surge juntamente com o processo de globalização e que, enquanto este traz o paradigma da uniformidade e da padronização, a territorialização foca no particular, no específico (2005, p.16).

No entanto, mostra também que a territorialização, que traz consigo a descentralização da gestão curricular, “não traz a chave das mudanças” e resulta numa forte responsabilização dos agentes:

A territorialização implica que se definam políticas educativas locais e que se assumam papéis outrora apenas atribuídos aos responsáveis pela administração central. Implica a existência, a nível local, de um planeamento estratégico. E é esse planeamento estratégico que seria desejável estar a ser definido pelos projectos educativos e projectos curriculares. (2005, p. 23)

Neste contexto é que ressalta a importância das práticas curriculares concretas assumidas e vivenciadas pela escola e pelos docentes: são elas que contém (ou não) o germe da mudança. E, sobre isto, ainda pontua a autora, que a lei não muda a realidade, mostrando como as normativas que definem a autonomia das escolas em Portugal não geraram sempre reais

mudanças nas escolas e que, em muitos casos houve “mais efeitos no nível de redação de documentos e do aumento da burocracia do que práticas de desenvolvimento do currículo” (LEITE, 2005, p;25).

Gaspar e Roldão, tratando do desenvolvimento curricular, o definem como:

[...] um processo de construção do currículo, que sustenta quer a *concepção* de qualquer processo de aprendizagem, quer a sua *implementação/operacionalização* que concretiza e desenvolve na acção o currículo concebido como intencionalidade.(2007, p.77)

Registram ainda que este processo pressupõe a avaliação, que se refere tanto à aprendizagem dos alunos face aos objetivos, como à avaliação do currículo em si mesmo. Nestas três etapas, a da construção, da implementação e da avaliação, existem decisões a serem tomadas e estas remetem para o conceito de gestão curricular, que para as autoras:

[...] diz respeito ao processo de decisão curricular, referenciado aos atores que o protagonizam, no sentido de adequar a organização e o desenvolvimento do currículo a cada situação concreta.(2007, p.146)

Ainda para estas autoras, esta gestão ocorre em diferentes instâncias e níveis:

- a) no nível macro - o da administração central;
- b) no nível meso - o da escola em sua relação com a comunidade;  
bem como o intra-escola – em que a escola define seu projeto pedagógico e curricular;
- c) no nível micro – o das turmas.

Na fase da concepção curricular, o que está em questão são as decisões tomadas para a construção do projeto curricular em resposta às políticas curriculares mais amplas. Neste caso, importa levar em conta que elementos foram considerados na análise da situação, como foi estabelecida a definição dos objetivos e a seleção e organização dos conteúdos (ROLDÃO, 1999b). Esta etapa no ensino superior, em decorrência da autonomia pedagógica e acadêmica da universidade, é desenvolvida predominantemente no nível meso – o intra-instituição e envolve tanto as instâncias institucionais superiores, como as escolas e cursos.

Na etapa da implementação, as decisões são tomadas pelo professor e referem-se à “[...] concretização da acção planeada em termos de organização e avaliação do processo de aprendizagem dos alunos” (ROLDÃO, 1999b, p.55).

M.I. Cunha e Leite, num estudo já considerado clássico sobre o assunto, buscam compreender os processos e as decisões curriculares na universidade, buscando para além dos fatores pedagógicos, os fatores relacionados com o campo científico das diferentes carreiras universitárias e sua relação com as estruturas de poder existentes na sociedade (1996, p. 9).

Partem da hipótese de que estes processos são diversos, conforme as carreiras, sendo que, em cursos que formam para as profissões liberais, as escolhas e decisões curriculares tendem a produzir currículos mais reprodutivos, transmissivos, com maior dissociação entre a teoria e a prática e ênfase na memorização. De outro lado, nos cursos que preparam para as semiprofissões, a tendência é de mais produção de conhecimento, criatividade e inovação e busca de significados na aprendizagem.

A questão das decisões curriculares revela a percepção de ciência e é definida, por estas autoras, como não autônoma, pois dependem de relações históricas com o sistema de produção (1996, p. 18).

As autoras fundam-se em Bernstein (1990), quando delimitam que estas decisões estão relacionadas com três sistemas fundamentais de mensagem: o currículo – que se refere a qual é o conhecimento válido; a pedagogia – que se refere à forma de transmissão; e a avaliação – que se refere à forma como ocorre o processo de aquisição do conhecimento.

Neste sentido, quando estudamos as práticas curriculares, podemos nos referir às práticas e decisões curriculares institucionais, de escolas e de cursos e ainda às práticas curriculares dos docentes. Quando tratamos das primeiras, estamos nos referindo aos processos meso, mencionados acima e que se constituem em elos de ligação entre as políticas curriculares mais amplas e as práticas curriculares em nível micro, constituídas pela ação dos docentes em sala de aula.

Num recorte específico, as práticas curriculares serão aqui entendidas num sentido que, sem excluir os aspectos da pesquisa e da extensão que relacionam-se mais diretamente com o ensino superior, inclui especificamente os posicionamentos da instituição em seus diferentes âmbitos hierárquicos em relação (CUNHA, M.I. e LEITE, 1996):

- a) às formas de organizar os currículos – qual é e como é definido o conhecimento válido, quem o define;
- b) à pedagogia - quais são as metodologias usadas;
- c) à avaliação - como se procede o acompanhamento dos resultados dos alunos, do curso e dos docentes;

Neste estudo, nos ateremos às práticas de organização curricular no nível meso – das instituições e dos cursos e, assim, mesmo sendo um objeto relevante, estão fora nosso foco, as práticas de gestão curricular realizadas pelos docentes e que decorrem de suas ações no cotidiano da sala de aula.

## 1.6. A dinâmica de funcionamento da universidade e as práticas curriculares

### 1.6.1. O modelo burocrático e o da anarquia organizada

Diversos estudiosos têm discutido a universidade e buscado compreender suas características de funcionamento.

Entende-se que ela é um produto cultural voltado à produção e disseminação do conhecimento e ao atendimento da necessidade de socialização e profissionalização dos jovens, através da transmissão do saber acumulado. Neste último sentido, a universidade é tratada, assim como a escola, tal como refere Lima, como uma organização social. O mesmo autor ressalta que a escola, e assim estendemos para a universidade, possui um caráter de organização, quando registra:

Paradoxalmente, a força da imagem institucional da escola releva, em grande parte, do seu caráter organizacional e dos processos organizativos que actualiza ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.(1998, p. 48)

Etzioni, analisando as organizações modernas refere-se à escola como uma das organizações da sociedade:

A nossa sociedade é uma sociedade de organizações. Nascemos em organizações, somos educados por organizações, e quase todos nós passamos a vida a trabalhar para organizações. Passamos muitas de nossas horas de lazer a pagar, a jogar e a rezar em organizações. Quase todos nós morreremos numa organização, e quando chega o momento do funeral, a maior de todas as organizações – o Estado – precisa dar uma licença especial.(1980, p. 7)

Define ainda as organizações como “[...] unidades sociais ( ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objetivos específicos” (1980, p.9). Registra que elas se caracterizam por divisões de trabalho, poder e responsabilidades de comunicação intencionalmente planejadas, presença de um ou mais centros de poder e possibilidade de substituição do pessoal quando não apresenta desempenho satisfatório (1980, p.10).

Como organizações que prestam serviços, a escola e a universidade, muitas vezes são comparadas com as organizações empresariais, e esta comparação é muito criticada pelos estudiosos, já que, neste entendimento, há particularidades que os diferenciam.

Lima, sumariando alguns destes aspectos, menciona:

É o caso dos objectivos quase sempre considerados mais difíceis de definir, e em todo o caso menos consensuais, que os objectivos das organizações industriais; a existência de uma matéria prima humana que conferirá à escola um carácter especial; o facto de os gestores escolares terem, em geral, o mesmo *background* profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de avaliar e de medir os resultados obtidos da mesma forma que se avaliam as organizações industriais, e por isso também a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios do tipo económico; o carácter compulsivo da escola para os alunos de certas idades e a ambigüidade do seu estatuto (membros, clientes, beneficiários?...) (1998, p. 61)

Estas diferenças são reiteradas por Alperstedt (2000), que, através de exaustiva revisão bibliográfica, faz uma discussão sobre a universidade e argumenta que elas diferem das outras organizações, pois possuem características peculiares. Expõe ainda que as visões sobre administração da universidade, para que possuam valor explicativo, precisam dar conta de sua natureza diversa e da complexidade de seu funcionamento.

Quando se refere às características, que diferenciam a universidade das outras organizações, reporta-se a autores que estudaram o tema e aponta: a ambigüidade dos objetivos; o público reativo; a tecnologia problemática; a vulnerabilidade ambiental; uma estrutura fragmentada e descentralizada, em que as decisões estão diluídas em órgãos colegiados; a dificuldade de mensuração dos produtos resultantes da ação organizacional; e a ausência de padrões de performance e compromissos com resultados.(2000, p. 46)



Assim, entendemos as universidades como organizações peculiares, guiadas por dinâmicas diversas das que orientam as organizações empresariais. Estas diferenças se referem a muitos aspectos, o que tornam inadequados os critérios de eficiência, eficácia, racionalidade e produtividade muitas vezes adotados e que são típicos das empresas produtoras de bens e serviços da sociedade capitalista atual (SOUZA SANTOS, 1995; 2004; CHAUI, 2003a; 2003b; 2001; READINGS, 2003).

Enquanto modelo organizacional, as instituições educativas são descritas por Lima, que se apóia no modelo proposto por Per-Erik-Ellström, que discute “as quatro faces das organizações educacionais”.

Lima, descrevendo a tipologia proposta por Ellström, assim se expressa:

A tipologia apresentada elege os objectivos e as preferências organizacionais, por um lado, e os processos e as tecnologias organizacionais, por outro, como elementos centrais da sua construção. Em relação a cada um destes elementos são consideradas duas variáveis: clareza e consenso partilhado *versus* falta de clareza e/ou desacordo ou conflito. Em relação ao primeiro; transparência/ clareza *versus* ambigüidade/falta de clareza, em relação ao segundo.(1998, p. 65-66)

Deste modo, a tipologia chega aos quatro modelos, a saber: o racional, o político, o de sistema social e o anárquico. No modelo racional, temos objetivos claros e de consenso e tecnologia clara; no político temos objetivos em conflito mas tecnologia clara; no de sistema social, os objetivos são consensuais, mas a tecnologia é ambígua; e, finalmente no modelo anárquico, os objetivos são conflitantes e a tecnologia é ambígua (1998, p. 66).

Lima concentra-se nos modelos racional e no anárquico, que representam os dois pólos extremos desta tipologia.

Quanto ao modelo racional, expressa que :

Embora o modelo racional não seja exclusivo da burocracia, preferimos designá-lo por modelo burocrático – um modelo que estuda as organizações como organizações burocráticas.”(1998, p. 69)

Registra também que, quando analisamos as instituições educacionais como organizações burocráticas, visualizamos as regras e normas abstratas, as estruturas formais, os processos de planejamento e tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade e o consenso, a rigidez dos regulamentos, a delegação de autoridade, os papéis e as tarefas especializadas. De outro lado, desconsideram-se os conflitos, a

problemática definição e consenso entre os objetivos, as dificuldades da tecnologia e processos ambíguos e as estruturas informais de poder e de decisão (1998, p.76).

Assim, conclui que o modelo racional-burocrático é insuficiente para o estudo das instituições educativas:

O estudo daquilo que acontece nas organizações, designadamente na escola, mais do que o estudo daquilo que é suposto acontecer, ou que deve acontecer, tem evidenciado um certo grau de desconexão, ou de disjunção, entre o modelo burocrático racional e a realidade, o que tem conduzido vários autores a considerarem aquele como um modelo simplista, tantas vezes empenhado em, através de esquemas do tipo “reflexo”, salientar o funcionamento da escola em função, e por referência apenas, de padrões normativos.(2003, p. 28-29)

Outro dos modelos propostos pela tipologia que propõe é o modelo anárquico, em que os objetivos são conflitantes e pouco claros e a tecnologia é ambígua e incerta. Assim, Lima se apóia em Ellström, que, por sua vez, se reporta à metáfora da anarquia organizada criada por Cohen, March e Olsen (COHEN, MARCH e OLSEN, *apud* LIMA, 2003, p. 29).

Ao considerar as organizações educativas como anarquias organizadas, a perspectiva de análise da universidade modifica-se e pode ser descrita a partir da afirmativa de Lima:

Parte-se do princípio de que qualquer organização, e especialmente as organizações educativas e outras organizações públicas, pode ser entendida, pelo menos parcialmente, como uma anarquia organizada, ou seja, como uma organização onde poderemos encontrar três características gerais, ou três tipos de ambigüidade: 1) objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática; 2) processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização; 3) participação fluida, do tipo *part-time*.(1998, p. 79; 2003, p. 30)

Alperstedt (2000) reflete que esta imagem de anarquia organizada permite que se compreenda as inter-relações que ocorrem na universidade, os objetivos ambíguos, e a dinâmica organizacional e modifica a imagem burocrática, sugerindo uma organização com características mais vagas. Também mostra que isto não significa ausência de conexão entre as partes da instituição e ausência de estrutura, de regras e de regulamentos. Significa apenas que é uma estrutura que funciona de forma muito mais fluida do que as habitualmente encontradas em outras organizações.

Numa abordagem que realiza da universidade brasileira, L.A. Cunha também, reporta-se a Burton Clark e, ao analisar a organização acadêmica numa perspectiva internacional comparada, conclui que :

A busca do conhecimento, atividade essencial à universidade, que conduz a visões alternativas do mundo, não pode existir em sistemas monolíticos. Precisa de sistemas dotados de fissuras e de falhas, o que seria inadmissível em outras instituições, como as empresariais, as militares, as religiosas e as simplesmente administrativas. A propósito, a incerteza, mais do que a verdade, caracteriza as fronteiras do conhecimento. (1999a, p. 91)

Discute ainda que Clark desconstrói a crença de que em qualquer organização deve haver unidade de comando, escolhas racionais e prioridades para a execução, pois afirma que “essa crença é especialmente danosa quando aplicada às universidades” (1999a, p. 91). Assim, mostra que Clark considera que a imagem que mais se assemelha à universidade é a da *débil articulação* entre escolas, institutos, faculdades e departamentos e que ele assume a metáfora da anarquia organizada para descrever a universidade.

No dizer de L.A. Cunha, para Clark:

As universidades precisariam de um certo grau de desordem que permitisse aos indivíduos e aos grupos de pesquisadores desenvolverem atividades autônomas e estabelecerem entre si intercâmbios formais e informais, conseguindo, assim, uma eficácia que as instituições dotadas de alto grau de controles formais não são capazes. As universidades são eficazes quando capazes de promover as iniciativas e ampliar as opções dos distintos e conflitivos grupos profissionais que fazem parte delas. É a maneira que encontram de maximizar suas próprias possibilidades. (1999a, p. 91)

Voltando para Lima, temos o registro de que a imagem de anarquia organizada ou de sistema debilmente articulado, que também é utilizada, não implica juízo de valor e avaliação negativa e de que, embora esta metáfora descreva quase todos os aspectos da organização educativa, não descreve todos, sendo que alguns podem ser melhor descritos pelo modelo burocrático. A este modo de funcionamento que mescla os dois modelos, Lima denomina de modo díptico que assim descreve:

A *ordem burocrática* da conexão e a *ordem anárquica* da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente *conjuntivo* e *disjuntivo*. A escola não será, exclusivamente, *burocrática* ou *anárquica*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamarei *modo díptico de funcionamento* da escola como organização. (2003, p. 47)

Assim, conforme este autor, em certas situações as organizações educativas apresentam a face mais racional-legal-burocrática e, em outras, a face de sistema debilmente articulado ou de anarquia organizada.

### 1.6.2. O comportamento em relação às normas: a reprodução, a produção e a infidelidade normativa

A partir da visão das instituições educativas como exemplos de modos dípticos de funcionamento, Lima diferencia dois planos de análise que devem ser levados em conta na análise da escola: o que ele denomina de plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional (1998; 2003).

No primeiro, o plano das orientações para a ação organizacional, devem ser consideradas as estruturas formais e as estruturas informais.

As formais veiculam orientações normativas escritas, publicadas e divulgadas e que são produzidas pela Administração central, portanto uma instância supra-organizacional. Uma análise neste plano é fundada no modelo racional-legal, que o autor denomina *focalização normativa* e onde se busca identificar os desvios e disfunções a estas orientações. Quando o alvo da análise dirige-se para as estruturas informais ou ocultas, temos o que denomina *focalização interpretativa* e as regras não-formais ( que podem tomar formas escritas) e informais (que se apresentam de forma não-estruturada) são produzidas no âmbito da organização e não mais externamente. Estas regras não-formais e informais diferenciam-se das formais porque possuem natureza não-oficial, existência circunstancial e de produção referenciada na organização. Na verdade, são regras que, sendo criadas no interior da organização, reinterpretem ou ofereçam alternativas às regras oficiais (LIMA, 2003).

Quando se chega ao segundo nível de análise, o do plano da ação organizacional propriamente dita, o alvo do estudo é o das “estruturas manifestas, das regras actualizadas e dos desempenhos dos actores” (LIMA, 2003, p.55). Neste nível, a análise volta-se para uma *focalização descritiva* de modo a apreender o efetivamente ocorrido na escola.

Deste modo, conforme este modelo teórico proposto, na análise das organizações educativas é necessário que se leve em conta o que ele denomina de *focalização diversificada* para dar conta da multiplicidade e diversidade dos fenômenos organizacionais:

[...] uma *focalização normativa* ( estruturas e regras formais), uma *focalização interpretativa* ( estruturas ocultas e regras não-formais e informais) e uma *focalização descritiva* ( estruturas manifestas e regras efectivamente actualizadas) . Neste sentido se recusa, de um ponto de vista teórico, uma abordagem de tipo determinista, que

elegeria a ordem burocrática da conexão e das orientações formais-legais como exclusiva. Pelo contrário admite-se a existência de outras *ordens* concorrentes e a produção organizacionalmente localizada de outros tipos de regras.(2003, p. 56)

Assim, quando as instituições educativas, em seu funcionamento, aplicam as legislações geradas fora de seu âmbito, estão desempenhando seu papel de *reprodução normativa* destas mesmas normas. Evidentemente, esta reprodução poderá ser total, ou parcial, mas poderemos ainda ter a não-reprodução e, neste caso, a escola poderá tornar-se um local de produção de outras regras não-formais ou formais. Temos, então, a escola desempenhando seu papel de instância de *produção normativa*. Isto ocorre quando ela reinterpreta as normas e cria normas próprias. De qualquer modo, em ambos os casos, na análise de Lima, estamos diante de um quadro denominado normativismo: quando as ações concretas são guiadas pelo seguimento às normas, sejam elas definidas externamente ou criadas através de reinterpretação interna. No entanto, sua análise avança ainda mais quando propõe o conceito de *infidelidade normativa* que ele define como:

Não perspectivou esta *infidelidade* como um mero desvio, com carácter de excepção, mas antes como um fenómeno típico que pode caracterizar os actores educativos e a acção organizacional escolar. De resto, tal fenómeno só pode ser considerado como constituindo uma *infidelidade* por oposição à conformidade normativa-burocrática de que se parte como referência mais consensualmente aceite. Na verdade, a *infidelidade* seria mais correctamente compreendida se considerada enquanto *fidelidade* dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias.(2003, p. 64)

Finalmente, em sua análise, Lima registra que parte do pressuposto que coexistirão, nas organizações educativas, tanto o normativismo como a infidelidade normativa. Tanto porque é necessário um certo grau de conformidade às regras como porque o sistema não comportaria um grau generalizado de infidelidade a elas.

### 1.6.3. Práticas curriculares reprodutivas, adaptativas e inovadoras

Na análise das práticas de organização curricular vigentes nas universidades, e ao cotejar estas práticas com as políticas curriculares vigentes em cada país, poderemos verificar comportamentos reflexos, de simples aplicação das legislações geradas fora do âmbito acadêmico, ou seja, uma mera reprodução das normas externas, o que caracterizaria o que é

denominado por Lima de *reprodução normativa*. Neste caso, poderemos falar de *práticas curriculares reprodutivas* das políticas vigentes e que nada trazem de novo e de particular no comportamento da universidade analisada.

Mas, podemos ainda ter a organização educativa agindo no sentido de uma *produção normativa*, no sentido de Lima, o que pressupõe a interpretação particular das normas externas e a produção de normas internas, referenciadas e adequadas à realidade institucional. Neste caso, as denominaremos de *práticas curriculares adaptativas*, pois, embora não reproduzam fielmente as normativas externas, a elas não se contrapõem de modo explícito e frontal, criando adaptações ajustadas às necessidades internas da instituição.

Finalmente, na medida em que o comportamento em relação às políticas curriculares for de *infidelidade normativa*, no sentido de Lima, der lugar a práticas curriculares que rompam, ou que vão além do paradigma curricular proposto pelas políticas curriculares, as consideraremos como *práticas curriculares inovadoras*.

Assim, os conceitos propostos são relacionais, ou seja, referidos aos comportamentos institucionais face às políticas curriculares.

Visualizando temos:

Quadro 1  
Comportamentos das instituições e dos cursos face às políticas curriculares

COMPORTAMENTOS INSTITUCIONAIS E DAS ESCOLAS/CURSOS FACE ÀS POLÍTICAS CURRICULARES	POLÍTICAS CURRICULARES	PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
	Reprodução normativa	práticas curriculares reprodutivas
	produção normativa	práticas curriculares adaptativas
	Infidelidade normativa	práticas curriculares inovadoras

Fonte: elaboração da autora, 2008.

Com outra conotação, mas complementar à que apresentamos, e discutindo os desafios políticos e epistemológicos com que se defronta a universidade neste momento histórico, M. I. Cunha (2006) apresenta o conceito de inovação pedagógica e seus principais indicadores:

- *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender* e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- *gestão participativa*, por meio da qual os sujeitos do processo inovador, são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- *reconfiguração dos saberes*, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.

- *perspectiva orgânica no processo* de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;
- *mediação* entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo as dimensões das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer;
- *protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. (2006, p.64)

No dizer desta autora, a universidade hoje está exposta a uma forte ação regulatória do Estado que passa a assumir o papel de supervisor e uniformizador. Este papel é desempenhado principalmente através da avaliação que é proposta com base num modelo produtivista e empresarial e que tem como base o modelo único de qualidade que é implementado. Assim, esta ação se manifesta através das políticas educativas e curriculares e remete a um paradigma homogeneizador que inibe as inovações. Somente a crítica fundamentada ao modelo único e competitivo é que pode fazer surgir iniciativas emancipatórias que introduzam o novo:

Tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma perspectiva emancipatória. Nela não há perspectiva de negação da história, mas sim a tentativa de partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. (2006, p. 19)

Comenta, de igual modo, o ritmo em que estas políticas são apresentadas e seus efeitos sobre a academia:

A rapidez com que são implementadas as novas diretrizes destoa do ritmo natural de reflexão acadêmica que, em geral, é mais lento e está acostumado a um certo distanciamento dos fatos para empreender a sua interpretação. (2006, p. 16)

Mesmo com a descrição deste cenário, a autora discute as possibilidades e os desafios postos para a inovação e, que em seu entender, são alternativas que estão sendo construídas e que agem no sentido de uma ruptura paradigmática pois rompem com os modelos hoje vigentes, sendo que as classifica como “energias de resistência”.

É evidente sua visão positiva em relação às inovações “que adivinha próximas”:

Anima perceber que as pessoas, em geral, e os professores em particular são capazes de viver nos limites, submetidos à lógica predominante nos processos sociais e educativos, mas navegando na fronteira das práticas que ficam às margens. Talvez daí possa sair uma explicação para seus silêncios. Quem sabe são eles uma possibilidade de esperança. Mencionar inovação, num contexto tão adverso, é fazer uma profissão de

fi, que envolve a nossa condição de humanidade e a possibilidade de transformar os silêncios em possibilidades.(2006, p.19)

## **2. Formulação das questões e hipóteses de pesquisa**

Tendo por pano de fundo o quadro conceitual delineado, o estudo proposto pretende contextualizar, descrever e comparar entre si as políticas curriculares para o ensino superior no Brasil e em Portugal, tendo como referência o cenário social e econômico deste final de século XX, bem como o projeto para a educação que decorre das novas visões sobre o ensino superior e sobre a universidade.

O estudo comparativo entre as políticas curriculares vigentes em diferentes espaços nacionais torna-se possível a partir dos quadros descritos e considerando que mundialmente os países vivem sob a égide de uma agenda mundial comum (MORAES e PACHECO, 2003).

Na seqüência, uma vez descritas e comparadas, estas políticas serão o pano de fundo para a análise das práticas de organização curricular vigentes em duas universidades – uma brasileira e outra portuguesa.

Assim, ao considerar que as políticas curriculares, em seus diferentes âmbitos, orientam e delineiam as práticas nas instituições de ensino, a explicitação de como estas políticas estão, efetivamente, sendo concretizadas no nível de instituições específicas, permite verificar como ocorrem as congruências, as discrepâncias, as aderências ou resistências ao proposto oficialmente.

Temos, então, um recorte “horizontal” que se propõe a analisar as políticas expressas para o currículo em âmbito mundial e nacional e um outro, “vertical”, que relaciona dialeticamente estas políticas com as práticas concretas de organização curricular das instituições de ensino e de seus agentes sociais. Esta última análise permite que se responda como as políticas se concretizam efetivamente nas práticas curriculares e, de outro lado, como estas práticas se articulam às políticas, reforçando-as ou a elas oferecendo alternativas.

Um estudo deste tipo pode focar-se no conteúdo das práticas institucionais mais amplas e, ainda, avançar na análise das práticas concretas dos agentes sociais envolvidos – dos



gestores escolares em diferentes graus hierárquicos, passando pelas ações das escolas ou cursos.

Em todos os casos, assumimos o dizer de M. I. Cunha (2006) quando expressa que as práticas curriculares “são transmissoras de cultura” e, como tal, elas também expressam uma cultura, aqui entendida como “modo de ser”. Ou seja, assumimos que o modo pelo qual as instituições e cursos atuam na organização dos seus currículos, mais do que gerar um resultado que são os currículos em si mesmos, expressam, de certa forma, o posicionamento e o modo de ser da instituição e dos cursos. Parafraseando Silva, se o currículo é autobiografia, se nele se forja a identidade, se ele é um “documento de identidade” (2003), as práticas de organização curricular prevaletentes nas instituições de ensino superior constroem e expressam a identidade destas mesmas instituições e dos agentes sociais envolvidos, no sentido em que conformam sua proposta educativa, seus pressupostos e seus valores, seus padrões de trabalho e seu modo de ser.

Assim, entende-se que o projeto pedagógico da instituição e dos cursos<sup>7</sup> seja o ponto de partida, pois ele é a expressão, por excelência, das práticas curriculares.

Como o projeto pedagógico da instituição e dos cursos é o instrumento de gestão pedagógica dos cursos de graduação, definindo pressupostos e diretrizes para a ação formativa, tem uma série de conseqüências em relação às práticas curriculares das instituições de ensino superior, que precisam ser descritas e analisadas.

De outro lado, ao elaborar seus projetos pedagógicos, respondendo às políticas curriculares vigentes, as instituições de ensino e os cursos podem assumir ora posturas reprodutivas, ora adaptativas e ainda, outras vezes, inovadoras. Estes procedimentos poderão ocorrer em toda a instituição, desde as instâncias superiores, passando pelas instâncias intermediárias e chegando até aos cursos.

No primeiro caso teremos a manutenção do *status quo*, de modo que o existente é preservado; no segundo, temos um comportamento de inovação aparente, ou de adaptação, em que as mudanças são de superfície e não modificam em essência o que vinha até então sendo praticado e, apenas no último teremos práticas realmente modificadoras das ações anteriores.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Em Portugal designado “projeto educativo”.

<sup>8</sup> O Dicionário de Ciências Sociais define: a) adaptação como “o processo e a condição resultante, em que as mudanças numa estrutura orgânica num sistema de organização social, num grupo ou numa cultura ajudam a sobrevivência, o funcionamento, a manutenção ou a

Uma investigação das práticas de organização curricular prevaletentes na universidade possibilitará uma análise de como as políticas curriculares estão sendo concretamente vivenciadas e implementadas: se de modo reprodutivo, adaptativo ou inovador.

Assim, o foco de nosso estudo são as políticas curriculares relativas ao ensino superior em dois países - Brasil e Portugal, e como estas políticas se materializam nas práticas de organização curricular de duas universidades específicas – a Universidade do Sul de Santa Catarina e a Universidade do Minho.

As questões norteadoras da pesquisa são assim formuladas de forma interrogativa:

- a) Quais são as lógicas que norteiam as políticas curriculares enunciadas para o ensino superior no Brasil e em Portugal ?
- b) Como estas políticas podem ser comparadas e como respondem, localmente, a propostas internacionais de modelos de universidades?
- c) Como são as práticas de organização curricular nas duas universidades estudadas? Elas podem ser caracterizadas como hegemonicamente reprodutivas, adaptativas ou inovadoras?

A hipótese de trabalho, ou tese argumentativa – na medida que não se segue um estudo de natureza quantitativa, com proposta de modelos experimentais – que guia nosso estudo é de que as políticas curriculares, tanto no Brasil como em Portugal, estão desenhadas a partir de parâmetros comuns configurados pela nova visão sobre o ensino superior e sobre seu papel na organização do mundo do trabalho e a visão que daí decorre relativamente à formação e a preparação das novas gerações. Em decorrência disto supõe-se que prevaleçam as lógicas educacionais e sociais caracterizadas pela busca da eficiência, eficácia e controle de qualidade.<sup>9</sup>

---

realização de um propósito por parte de uma estrutura orgânica de um indivíduo, de um grupo, da própria cultura ou de qualquer de seus elementos integrados” (SILVA, 1987, p.20 )b) inovação como “qualquer pensamento, comportamento ou coisa que é nova por ser qualitativamente diferente das formas existentes.” (SILVA, 1987, p. 607)

<sup>9</sup> A eficácia mede a relação entre os resultados obtidos e os objetivos pretendidos, ou seja, ser eficaz é conseguir atingir um dado objetivo. Os objetivos são o sucesso escolar, a conclusão dos estudos no tempo previsto, a empregabilidade, a adequação da formação, dentre outros. A eficiência, por sua vez, se refere à busca de uma relação ótima entre os meios investidos e os resultados obtidos. Assim, no caso da educação, eficácia compara os resultados com os objetivos propostos enquanto que a eficiência compara os resultados com os recursos investidos. A principal crítica à utilização destes parâmetros é que por eles apreenderem aspectos quantitativos, não dão conta de todo o real. Pela natureza da educação, os resultados não significam nem representam o que há de mais importante, sendo que ela precisa ser vista também em seu processo, que gera efeitos qualitativos e transformadores nos agentes envolvidos. Neste sentido também é feita a crítica ao controle de qualidade por se ater às manifestações aparentes e quantitativas do fenômeno educativo.

Hipotizamos ainda que, nas universidades estudadas – a brasileira e a portuguesa, podem predominar estratégias adaptativas nas práticas de organização curricular, ou seja, que as instituições modificam seus currículos premidas, em maior ou menor grau, pelas políticas curriculares vigentes, mas os modificam de modo a preservar práticas adotadas (sejam elas já portadoras de inovação ou não), sem introduzir, de fato, modificações substantivas.

### **3. Objetivos**

Tendo como referência a temática, os conceitos e as questões de pesquisa enunciadas, estabelecemos como objetivos:

1. Contextualizar as políticas curriculares do ensino superior brasileiro e português.
2. Caracterizar as políticas curriculares do ensino superior brasileiro e português.
3. Comparar as políticas curriculares para o ensino superior dos dois países.
4. Analisar as práticas de organização curricular de duas universidades – uma brasileira e outra portuguesa – face às políticas curriculares vigentes em cada país.

## CAPÍTULO II – O REFERENCIAL METODOLÓGICO

*Nem sempre consigo sentir o que sei que devo sentir.  
O meu pensamento só muito devagar atravessa o rio a nado  
Porque lhe pesa o fato que os homens o fizeram usar.*

*O Guardador de Rebanhos  
Alberto Caeiro (heterónimo de Fernando Pessoa)*

### 1. O modelo analítico e seus pressupostos

O referencial metodológico que orientou a pesquisa foi construído a partir de algumas premissas decorrentes do enquadramento teórico do estudo. Neste sentido, como registra Sarmiento, a explicitação do paradigma adotado permite que sejam colocados em relevo os referenciais mais amplos da pesquisa, desde as perguntas que foram formuladas até as estratégias de coleta, tratamento e análise dos dados:

[...] os efeitos dos paradigmas fazem-se sentir na apresentação das bases discursivas sobre as quais se formulam as perguntas que desencadeiam as investigações e nas consequências que daí decorrem nas selecções dos objetos de estudo, na construção das estratégias e *designs*, na escolha das técnicas e métodos de recolha de informações e, finalmente, no seu inventário, tratamento e apresentação sob a forma de resultados de investigação.(SARMENTO, 2003, p.140-141)

O mesmo autor, discorrendo sobre os fundamentos dos três paradigmas presentes em estudos sociais e organizacionais, o positivista, o interpretativo e o crítico, apresenta ainda um quarto paradigma, o interpretativismo crítico que situa-se, no seu modo de expressar, num ponto de vista interparadigmático, que reúne o paradigma interpretativo com o paradigma crítico. Caracteriza-o do seguinte modo:

[...] interpretar a acção e a sua simbolização pelos actores sociais no contexto organizacional da escola, sem descuar as suas dimensões políticas, pode bem ser a síntese de uma perspectiva que se revê no quadro do paradigma interpretativo, com abertura ao paradigma critico.(SARMENTO, 2003, p.144)

Assim entendemos que se situa o quadro analítico adotado em nossa pesquisa. Visando contextualizar e caracterizar as políticas curriculares dos dois países – Brasil e Portugal – ,bem como analisar as práticas curriculares vigentes em duas universidades, tomaremos em conta os aspectos interpretativos relacionados ao contexto particular destas instituições, não deixando de considerar as dimensões mais amplas - políticas, sociais, econômicas e culturais - em que estes processos se concretizam. É a partir deste contexto mais abrangente que buscamos o sentido e o significado das políticas curriculares de cada país, assim como das práticas curriculares específicas das universidades.

O paradigma interpretativo crítico possui como principais pressupostos epistemológicos (SARMENTO, 2003; BORGES, 1994; CASTRO, 1994; ENGERS, 2000; VILELA, 2003) :

- a) que a realidade é múltipla e socialmente construída, requerendo, portanto, para a sua compreensão, uma visão holística, totalizante;
- b) que há uma influência recíproca entre o pesquisador e seu objeto de estudo;
- c) que as generalizações tomam a forma de hipóteses de trabalho, referidas espacial e temporalmente;
- d) que há uma inter-influência entre os dados, sendo impossível distinguir causa e efeito;
- e) que a pesquisa é fundada em valores do pesquisador e que estes influem desde a delimitação das perguntas até a escolha das teorias que sustentam a coleta, a análise e a interpretação dos dados;
- f) que o investigador é o primeiro instrumento da coleta e análise de informações, sendo que a realidade não é transposta imediatamente e linearmente: o investigador faz cortes e seleções, devendo então exercer, para buscar a objetividade, uma auto-observação no trabalho investigativo;
- g) que deve haver uma negociação dos resultados com os entrevistados através do conhecimento e validação das informações prestadas;

- h) que o conhecimento tácito do pesquisador é incorporado ao processo e compõe o conjunto de informações consideradas como relevantes.

É a partir destes pressupostos que buscaremos a construção e compreensão de nosso objeto de estudo e a eles vinculam-se as decisões metodológicas que assumimos.

Dos aspectos mencionados que compõem o modelo analítico, julgamos importante discorrer sobre o último – o conhecimento tácito do pesquisador sobre o assunto em estudo – posto que profissionalmente atuamos, ao longo dos últimos dez anos, numa esfera da gestão acadêmica da nossa universidade que trata da orientação, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, mais especificamente de seus currículos.

Assim, seria fictício tentar abstrair este conhecimento que nos acompanha e que nos faz estar numa posição particular enquanto pesquisadora: o objeto de estudo que nos propomos estudar não nos é estranho. Ao contrário, no que toca à realidade da Universidade do Sul de Santa Catarina, que é a nossa universidade de origem e uma das universidades alvo da pesquisa, o objeto de estudo faz parte de nossa própria história profissional.

Esta é, a nosso ver, uma vantagem e ao mesmo tempo uma desvantagem. E os dois aspectos precisam ser tomados em conta com sua devida importância.

Se, dum lado temos a vantagem de conhecer mais profundamente esta realidade, de outro, temos a desvantagem de ser “*persona*” participante do cenário que nos propomos a reconstruir, o que pode promover distorção na abordagem ou, ainda levar a uma naturalização do real. Assim, é preciso, a cada momento, exercer uma postura de constante auto-crítica, de modo que, sem postular uma pretensa “neutralidade positivista”, possamos atingir o mais próximo possível a objetividade necessária, requisito dos estudos científicos. Pensamos ter seguido nesta investigação práticas que contribuíssem para a redução do que é entendido por *efeito de contaminação*, sobretudo quando o investigador pertence institucionalmente ao meio que investiga.

Por sua vez, ao analisarmos a realidade da Universidade do Minho, temos a situação inversa: temos a vantagem do distanciamento de quem não é parte da realidade a ser estudada mas, ao mesmo tempo, este distanciamento pode ser uma dificuldade para a apreensão de todas as nuances das dimensões constituídas pelos aspectos políticos, sociais ,

econômicos e culturais em que se inserem as políticas e as práticas curriculares – o que é requerido pelo modelo analítico. Em relação a este aspecto, e para uma melhor compreensão dos fatos, a postura metodológica adotada implicou numa constante busca de impregnação da realidade nova que nos propusemos estudar para, assim buscar atingir a sua melhor compreensão.

Evidentemente tudo isto exige mais do que propósito pessoal, pois está vinculado a uma sistemática de trabalho que pressupõe o exercício da *reflexividade metodológica*, que consiste em questionar-mo-nos constantemente pelo sentido e porquê de nossas decisões e de nosso foco em alguns e não em outros aspectos, o que, para ser realizado, requer constante retorno ao quadro teórico-conceitual que fundamenta a pesquisa (SARMENTO, 2003, p. 150). Este é o desafio metodológico a que nos propomos e ao qual estaremos constantemente atentos, pois dele depende, em grande parte, o êxito da trajetória.

## **2. Os enfoques da investigação**

Nosso objetivo é analisar e comparar as políticas curriculares para o ensino superior em dois países – Brasil e Portugal – e analisar as práticas de organização curriculares vigentes em duas instituições, uma brasileira e outra portuguesa, tendo em vista as políticas de cada país.

Assim, sob o ponto de vista cronológico, embora façamos o recurso de dados históricos para a compreensão do objeto de estudo, o enfoque adotado está circunscrito ao momento presente, mais precisamente ao período contido entre a segunda metade dos anos noventa e os anos iniciais do século XXI. De outro lado, do ponto de vista da intencionalidade, temos como objetivo a análise, contextualização e comparação das políticas curriculares e, quando cotejamos as práticas de cada universidade com as políticas do país correspondente, estaremos realizando, em certa medida, algum tipo de avaliação (FOX, 1981).

A abordagem analítica ocorre, no primeiro momento, quando estudamos as políticas curriculares do ensino superior no Brasil e em Portugal. Neste ponto buscaremos uma contextualização e caracterização destas políticas. Este momento é conceituado por Bereday

(1972) como “estudos de área” e inclui uma descrição detalhada do aspecto em estudo – as políticas curriculares – bem como uma interpretação contextualizada destes dados.

Logo a seguir, quando o interesse volta-se para o cotejo das políticas curriculares dos dois contextos, é o procedimento comparativo que ocorre. Então faz-se necessário, além de uma justaposição destas realidades, uma descrição e interpretação de fatos e contextos para, por fim, realizar a comparação (MORAES e PACHECO, 2003).

A justaposição implica no estabelecimento de semelhanças e diferenças a partir de critérios de comparabilidade definidos e leva ao estabelecimento de hipóteses para a realização do passo seguinte - a análise comparativa e o estabelecimento de conclusões sobre os aspectos comparados (BEREDAY, 1972).

O método comparativo é um recurso que permite que se examinem as políticas curriculares para o ensino superior vigentes nos dois países visando o estabelecimento das convergências e das divergências entre elas, tendo em vista “*uma plataforma comum de análise*” constituída pela agenda mundial comum das políticas globalizadas (MORAES e PACHECO, 2003).

Para realizar a comparação, alguns pontos sumarizados por Fox (1981) devem ser considerados:

- a) a existência de ao menos duas entidades a cotejar;
- b) um método para obter dados como critério que sirvam para que as entidades sejam comparadas;
- c) a identificação do grau em que as duas situações a serem comparadas diferem em função de outras variáveis que não serão consideradas na investigação, sendo que a situação ideal ( que quase nunca ocorre) é de que todas as outras características que não serão estudadas pelo investigador, sejam comparáveis;
- d) a realização de uma descrição das diferentes situações e de todas as características que podem afetar as variáveis a serem comparadas;
- e) a postura de tomar as conclusões a que se chegar como provisórias e limitadas, posto que, mesmo os aspetos comparáveis também apresentarão pontos que diferem;



- f) a visualização da pesquisa como fonte de geração de hipóteses para outros estudos.

Ainda, outro aspecto relevante assinalado por este autor, é de que devem ser delimitadas as variáveis que servirão de critério para a comparação. O objetivo maior da investigação, em seu dizer, é que será o fundamento lógico para a seleção das variáveis em função das quais as duas, ou mais, situações serão comparadas.

Finalmente, quando o estudo chega até as práticas de organização curriculares vigentes nas universidades e descreve como estas práticas se concretizam na ação dos gestores universitários, chegamos a uma abordagem que podemos classificar como institucional e organizacional.

Esta abordagem permite que se verifique como as práticas vivenciadas nas universidades respondem e interpretam as políticas enunciadas em cada país, permitindo que se apreenda a distância ou proximidade entre o prescrito e o vivenciado concretamente por estas instituições. Trata-se, neste momento, de certa forma, de um enfoque avaliativo, pois buscamos evidenciar em que medida e de que modo cada instituição implementa as políticas curriculares, no processo de organização do currículo em diferentes níveis internos.

Em síntese, considerando os enfoques propostos, o estudo realiza uma análise comparativa no sentido ‘horizontal’ quando coteja as relações dinâmicas entre os níveis macro de cada país - o das políticas mais amplas; e uma análise comparativa/avaliativa no sentido ‘vertical’ quando coteja o nível meso e macro constituído respectivamente pelas práticas de organização curriculares das instituições de ensino superior em cada país *vis a vis* as respectivas políticas vigentes para aquele nível de ensino. Neste último sentido, trata-se de um estudo de dois casos, pois estão em análise as políticas curriculares para o ensino superior vigentes atualmente em dois países - Brasil e Portugal - versus as práticas de organização curriculares de duas universidades – a Universidade do Sul de Santa Catarina e a Universidade do Minho. Assim, buscaremos caracterizar cada universidade e suas práticas curriculares, sobretudo no que diz respeito às decisões relativas à concepção, realização e avaliação dos projetos de ensino.

Em outros termos, trata-se de uma pesquisa que incide no estudo das decisões relativas às políticas curriculares ao nível das próprias universidades e que visa uma

“*compreensão holística*” de como nelas ocorrem as relações dinâmicas entre as políticas e as práticas de organização curricular.

### **3. O plano de coleta de dados**

#### **3.1. Os métodos e técnicas de coleta dos dados**

Em relação aos métodos de coleta, utilizamos a pesquisa documental e o inquérito por entrevistas.

A análise documental é uma fonte de informações que permite que se reúna, em relação ao objeto investigado, dados obtidos através de métodos não interferentes de pesquisa, posto que os documentos já existem e muitos deles são produzidos pelos próprios agentes (LEE, 2003; LÜDKE, 1986).

Foram analisados os documentos disponíveis sintetizadores das políticas curriculares em nível supranacional, regional e/ou nacional - e que constituem o quadro de referência mais amplo da atuação das universidades – bem como com os documentos gerados pelas próprias instituições em diferentes instâncias internas – desde os gerados pela administração superior, como os elaborados pelas Escolas/Cursos e docentes - e que desenhavam tanto as políticas quanto as práticas de organização curriculares destas instituições.<sup>1</sup>

De outro lado, também trabalhamos com dados recolhidos através do inquérito por entrevistas com pesquisadores que denominamos *especialistas* no assunto, com gestores institucionais, gestores de escolas/ cursos, docentes e alunos dos cursos selecionados. As entrevistas permitem que se capte “[...] o modo como indivíduos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134), ou seja, em nosso caso, as representações, a percepção que os agentes possuem das políticas e das práticas de organização curricular.

---

<sup>1</sup> Evidentemente temos a consciência de que os documentos constituem-se em amostras não representativas pois muito do que ocorre nas instituições educacionais não é documentado., No nosso caso particular, por tratarmos de organização curricular, esta limitação foi atenuada posto que as universidades necessitam submeter seus projetos de ensino a instâncias externas e a instâncias internas superiores. Assim, estes documentos fazem parte rotineira do processo de gestão acadêmica.

A técnica de coleta de dados utilizada no inquérito foi a entrevista semi-estruturada com um roteiro básico mas ao mesmo tempo flexível, podendo ser acrescido de outros tópicos.

Nas entrevistas, temos uma situação de interação humana em que entram em jogo percepções, expectativas, sentimentos e intencionalidades, tanto do entrevistado como do entrevistador. Daí a busca do conceito de entrevista reflexiva, que :

[...] supõe que a entrevista é um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas que, juntos, vão construir um novo conhecimento através do encontro de seus mundos sociais e culturais, numa condição de horizontalidade e equilíbrio nas relações de poder.(YUNES e SZYMANSKI, p.3)

Embora este conceito seja mais frequentemente utilizado na Psicologia, procuramos nos aproximar dele através de nossos procedimentos, na medida em que, após a transcrição, o material era submetido ao entrevistado para acrescentar novas informações e, além disto, voltávamos a interagir com o entrevistado quando novas questões surgiam na transcrição, em decorrência de nossa reflexão como entrevistador. Este procedimento contribuiu para aprimorar a fidedignidade dos dados coletados e revelou-se apropriado pois permitiu que fossem coletadas informações bastante abrangentes sobre o objeto de estudo (SZYMANSKI, 2001, p. 197).

### 3.2. Os métodos e técnicas utilizadas e a triangulação

Buscou-se a utilização de uma diversidade de técnicas de coleta de dados e de fontes de evidências com o objetivo de obter uma visão abrangente e multifacetada da realidade (PACHECO, 2006b).

Esta diversidade permite a triangulação dos dados e “[...] tem como objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p.138). Sendo assim, busca-se a “[...] recolha dos mesmos dados por métodos diferenciados de modo que as imperfeições de um possam ser colmatadas pelas vantagens do outro” (VASCONCELOS, 2006, p. 97-98).

A triangulação ainda é importante pois relativiza a unilateralidade da informação, da fonte, do documento, e permite, através do cruzamento das informações, a identificação e explicação do que não converge, oportunizando ainda, neste caso, a identificação da contradição .

Parafraseando a classificação de Triviños quando discute a triangulação, trabalhamos com dados que contemplam diferentes perspectivas (1987, p.138 -140):

- a) processos e produtos centrados no sujeito – constituídos pelos dados coletados pela pesquisadora através de entrevistas e que se referem às percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sobre o objeto de estudo;
- b) elementos produzidos pelo meio do sujeito – constituídos pelos documentos gerados institucionalmente em diferentes instâncias e que sintetizam as políticas e práticas de organização curriculares prescritas e realizadas internamente;
- c) processos e produtos originados pela estrutura social, econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito – constituídos pelos documentos externos sobre políticas curriculares que são definidos supranacionalmente, regionalmente ou nacionalmente.

A triangulação presente nas pesquisas pode referir-se aos métodos utilizados para a recolha de dados e/ ou a fonte dos dados : aos sujeitos respondentes e documentos estudados.

Além dos diferentes métodos utilizados para a recolha de dados já apresentados, temos uma triangulação que se refere à fonte dos dados. De um lado realizamos entrevistas com os especialistas, os gestores, os professores e os alunos das duas universidades. De outro, podemos dizer que os documentos analisados foram de âmbito “macro”, “meso” e “micro”. Os primeiros são constituídos pelos documentos supranacionais, nacionais e regionais; os documentos “meso” são os das instâncias superiores das universidades e ainda, os “micro” são os documentos dos cursos estudados.

### 3.3. O recorte da amostra: as universidades, os cursos, os documentos e as entrevistas

No estudo proposto, quando a análise recai sobre as práticas curriculares no ensino superior, duas universidades foram escolhidas para constituírem os dois casos a serem estudados: a Universidade do Sul de Santa Catarina, localizada no estado de Santa Catarina, no Brasil e a Universidade do Minho, localizada na região do Minho, em Portugal. A escolha das universidades deveu-se ao fato de que a pesquisadora está ligada por vínculos profissionais à primeira e por vínculos acadêmicos à segunda e não por serem típicas ou empiricamente representativas posto que este não é um requisito de estudos deste tipo já que a generalização alvo não é a generalização estatística, mas a generalização analítica (YIN, 2001, p.54; LÜDKE, 1986, p. 21).

Do mesmo modo, para estudar as práticas de organização curriculares, foram selecionados dois cursos equivalentes nas duas instituições e que, sem pretender a representatividade, nos permitirão acompanhar, através deste recorte, como estes processos ocorrem no interior das duas universidades. Para a escolha dos cursos a serem investigados, nos reportamos ao estudo de M.I. Cunha e Leite, que possui como objetivo estudar a natureza dos conhecimentos distribuídos em diferentes cursos/carreiras profissionais e entender os processos de escolhas curriculares feitas e sua influência na aprendizagem dos alunos. As autoras partem da hipótese de que “[...] cursos universitários que formam para distintas carreiras profissionais apresentam diferentes decisões curriculares” (1996, p. 24).

Utilizam ainda, para a tipologia dos cursos, os critérios de definição profissional propostos por Enguita que estabelece uma distinção entre as carreiras a partir de sua seletividade social e do status profissional conferido (ENGUITA, 1991 *apud* CUNHA, M.I. e LEITE, 1996).

Assim, temos:

- a) as carreiras profissionais liberais - que possuem trabalho não assalariado, status profissional alto, alta demanda e altos escores no processo seletivo da universidade – ex: Medicina e Odontologia;

- b) as carreiras profissionais - que possuem trabalho assalariado, status profissional médio, demanda no processo seletivo média e escores altos e médios – ex: Física, Engenharia;
- c) as carreiras semiprofissionais - que possuem trabalho assalariado, status profissional baixo, demanda no processo seletivo baixa e escores baixos – ex: Pedagogia, Enfermagem e Sociologia.

Selecionamos, para o estudo das práticas de organização curriculares, cursos representativos de cada um dos extremos desta tipologia – o de Medicina e o de Pedagogia na Universidade do Sul de Santa Catarina e seus equivalentes, Medicina e Educação na Universidade do Minho.

Quanto aos documentos analisados, foram considerados aqueles pertinentes às políticas curriculares para o ensino superior dos dois países, fossem de âmbito supra-nacional, nacional ou regional e ainda os documentos institucionais de diferentes níveis e que foram localizados ou colocados à disposição da pesquisadora.

No que se refere às entrevistas, como nosso enfoque de análise não pressupunha a quantificação dos dados nem o estabelecimento de generalização e inferência estatística a partir dos resultados obtidos, nossa preocupação não esteve centrada no número de entrevistas realizadas (ZAGO, 2003). Trata-se do que Ghiglione e Malaton (1993) denominam “amostragem nos inquéritos não estatísticos”, ou seja, quando do uso de métodos não estandarizados, de entrevistas não diretivas ou entrevistas estruturadas, não é necessário inquirir um grande número de pessoas pois a experiência tem demonstrado que após determinado ponto as informações novas e relevantes vão escasseando.

No que se refere aos pesquisadores que denominamos *especialistas* no assunto, entrevistamos três em cada país e nosso foco de interesse esteve voltado para suas visões sobre as políticas curriculares vigentes nos respectivos países.

Para que pudéssemos apreender o leque de diferentes visões sobre as práticas de organização curriculares vigentes nas duas universidades e buscando a representatividade qualitativa dos respondentes, levamos em conta, as situações relevantes para a seleção dos indivíduos (GHIGLIONE e MALATON, 1993). Por isso selecionamos atores que, pelos papéis que desempenham, perpassam a instituição como um todo, a saber:

- a) gestores institucionais de diferentes níveis hierárquicos: desde a gestão académica superior da universidade até os gestores de Escolas/Cursos, pois é por eles que passam as principais decisões relativas a questões científicas, pedagógicas e curriculares em nível institucional;
- b) docentes dos cursos selecionados;
- c) alunos dos cursos selecionados.

Este procedimento de seleção da amostra justifica-se pois os objetivos do estudo estão voltados para a contextualização, caracterização e comparação e, mais do que representativa, requer-se que a amostra seja significativa, ou seja, que permita que se apreenda as peculiaridades institucionais e dos cursos envolvidos.

Neste caso, a população dos participantes do estudo foi constituída pelos gestores da administração superior e pelos gestores dos cursos.

No que se refere aos outros entrevistados – docentes e alunos – não definimos *a priori* o número de entrevistas sendo que este foi estabelecido no processo e tendo como critério o aspecto da saturação dos dados, ou seja, o momento em que novas entrevistas passam a não acrescentar novas informações. A partir deste ponto considerou-se suficiente o número de entrevistados (BOGDAN e BIKLEN, 1994).<sup>2</sup>

### 3.4. Os instrumentos de coleta dos dados

Os instrumentos de coleta dos dados foram por nós construídos e são constituídos pelos roteiros de análise dos diferentes documentos e das entrevistas semi-estruturadas realizadas com diferentes atores.

---

<sup>2</sup> Assim, nem sempre tivemos o mesmo número de docentes e de alunos entrevistados numa e noutra universidade.

Os roteiros para análise documental foram construídos processualmente, no decorrer da leitura, sendo que seu ponto de partida foi o referencial teórico da pesquisa. (Apêndice 1)

A construção processual é decorrente da natureza do material em análise e permite que se apreenda toda sua diversidade e complexidade, o que é determinante para a análise. Como os documentos analisados possuem naturezas e origens diversas, os instrumentos de registro de seus dados se diferenciaram embora, posteriormente, para fins de análise, tenham sido reunidos em quadros síntese. (SHIROMA, *et al.*, 2005)

As entrevistas seguiram roteiros semi-estruturados com questões adequadas aos objetivos da pesquisa e às peculiaridades das situações de cada universidade. Em todos os casos, o objetivo principal era, no caso dos *especialistas*, apreender suas percepções sobre as políticas curriculares vigentes nos respectivos países e, no caso dos outros respondentes, apreender suas percepções sobre os processos curriculares na universidade, escolas e cursos. Estes roteiros serviam de guia flexível para a conversação estabelecida entre a pesquisadora e os diferentes atores na situação de entrevista. Observa-se que há diferenças entre os roteiros das entrevistas, já que eles foram elaborados tendo em conta as funções e posições ocupadas pelos entrevistados. Como estas diferiam, internamente em cada instituição e entre as instituições, tal procedimento se fez necessário. O mesmo ocorreu com os roteiros das entrevistas de docentes e de alunos, posto que possuem peculiaridades decorrentes do contexto específico de cada universidade e curso. (Apêndice 2)

#### **4. A coleta dos dados e as questões éticas da pesquisa**

##### **4.1. A coleta e o protocolo ético**

A coleta iniciou exploratoriamente, num primeiro momento, através da identificação de possíveis fontes de dados, de entrevistados e de documentos relevantes. Após esta fase inicial, passou-se à fase da recolha sistemática dos dados, momento em que foi



definido o campo onde eles seriam coletados, os documentos que seriam buscados e os participantes a serem entrevistados.

Os documentos oficiais de âmbito supranacional, nacional e regional foram coletados em *sites* e publicações oficiais atendendo-se o critério da pertinência; os documentos institucionais foram obtidos junto aos órgãos oficiais da gestão acadêmica superior da universidade e os documentos das Escolas/cursos, junto aos seus órgãos oficiais de gestão.

Em relação às entrevistas, buscou-se, a identificação de participantes que fossem significativos, pela sua atuação, para o levantamento das políticas curriculares nos dois países e das políticas e práticas curriculares nas instituições. Buscou-se ainda uma certa diversificação dos participantes de modo que se pudesse apreender o objeto de estudo em suas diferentes e múltiplas manifestações e percepções.

Assim, no caso dos *especialistas* no assunto, temos personalidades que ocupam ou não funções na universidade e, no caso dos outros entrevistados, temos um recorte vertical, com pessoas que ocupam diferentes posições hierárquicas no processo pedagógico e curricularr, tal como ocorre nas duas universidades.

Por nos possibilitarem acesso à forma pela qual as pessoas representam o real vivenciado, consideramos que as entrevistas são um importante meio de obtenção de dados. No dizer de Ghiglione e Malaton (1993, p.7), “ [...] são os indivíduos e não os grupos que agem, que se emocionam e que escolhem”, o que, para nosso objeto de estudo, é de especial relevância, pois desejamos sobretudo compreender como as políticas curriculares são percebidas e afetam o cotidiano das instituições de ensino e de seus atores: os gestores, os docentes e os alunos.

Os pesquisadores/especialistas, foram buscados conforme sua acessibilidade e significância em relação conhecimento do tema e constituem o que denominamos *respondentes especialistas*.

Foram também identificados e entrevistados os gestores acadêmicos que, do ponto de vista institucional mais amplo, deveriam ser ouvidos por atuarem em nível macro nas questões curriculares em cada universidade. Neste caso temos então, o que denominamos *respondentes nominais*, ou seja, aqueles que foram entrevistados porque ocupavam, no momento, cargos de gestão na administração acadêmica superior das universidades e nas escolas/cursos selecionados para o estudo.

Num outro momento a coleta chegou até as entrevistas com os agentes que, pela sua atuação, diretamente vivenciam as questões curriculares - os docentes e os alunos dos cursos selecionados para o estudo. Neste caso, temos então o que denominamos *respondentes escolhidos aleatoriamente*, já que entrevistamos alguns docentes e alunos dentre outros. Em relação a eles foi solicitada a contribuição inicial do gestor do curso para nos apresentar ao docentes e alunos. Depois, na medida em que as entrevistas iam sendo realizadas, foi utilizada a técnica da “bola de neve”, através da qual, após a entrevista com um participante se solicitava a este indicações para entrevistas posteriores e assim por diante. Quando as informações agregadas por novos contatos passaram a não acrescentar novos dados, entendeu-se que novas entrevistas eram desnecessárias. De qualquer modo, em todos os casos sempre levou-se em conta a anuência e disponibilidade dos sujeitos entrevistados.

A realização das entrevistas ocorreu conforme o cronograma:

Quadro 2  
Cronograma de realização das entrevistas no Brasil e em Portugal

BRASIL/ENTREVISTADOS	PERÍODO	PORTUGAL/ENTREVISTADOS	PERÍODO
Unisul- Gestores da administração acadêmica superior	2007/08	UM - Gestores da administração acadêmica superior	Janeiro/2006
Unisul- Gestores de Cursos	2008	UM- Gestores de Escolas e Cursos	Janeiro/2007
Unisul - Docentes e alunos	2008	UM - Docentes e alunos	Jan.-fev./2008
Especialistas	2008/09	Especialistas	Jan.-fev./2008

Fonte: elaboração da autora, 2008.

O mesmo cronograma foi seguido, em grandes linhas, para a recolha dos documentos, ou seja, também em relação a este instrumento, foi possível apreender, ao longo do tempo, o movimento de transformação curricular nas instituições, do macro ao micro, ou seja o movimento de incorporação de transformações das políticas e práticas mais amplas das universidades até aos cursos.

Buscando o atendimento das questões éticas da pesquisa, adotou-se um protocolo de procedimentos para o consentimento informado dos entrevistado.

Quando da solicitação da entrevista nos apresentávamos, informávamos sobre os objetivos da pesquisa, o destino e a utilização dos resultados, a garantia da preservação da identidade do participante e a duração prevista para a entrevista. Além disto, a participação dos entrevistados sempre foi voluntária (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LIMA, 2006).

Na ocasião da entrevista propriamente dita, e antes de iniciá-la, o participante era informado com mais detalhes sobre o estudo e seus objetivos, bem como das diferentes fontes de dados a serem utilizadas. Além disto, era solicitada permissão para gravar a entrevista e reforçados os procedimentos de preservação da identidade dos respondentes.

A preservação da identidade teve como exceção os entrevistados denominados *respondentes especialistas*, cujas entrevistas repousam exatamente em sua autoridade de estudiosos no assunto. Neste caso tivemos a anuência para identificar seus depoimentos.

Também era informado aos entrevistados sobre os procedimentos de validação e autorização da entrevista, quais sejam: após a transcrição, os participantes receberiam via eletrônica o teor de sua entrevista sendo que a leitura, eventuais retificações, supressões, acréscimos e devolução à pesquisadora configuravam o consentimento do entrevistado. Em todos os casos foi possível estabelecer uma boa interação entre o entrevistador e o entrevistado de modo que o processo transcorreu com espontaneidade

As entrevistas foram então, por nós, realizadas, gravadas, transcritas e devolvidas aos entrevistados para validação.<sup>3</sup> Na maior parte dos casos os entrevistados validaram o texto transcrito sem maiores alterações, mas houve casos em que os entrevistados retomaram o texto alterando algumas passagens do que haviam declarado, incluindo ou subtraindo informações. Num caso, tivemos um entrevistado que, após reler sua entrevista, solicitou ser excluído do conjunto dos entrevistados, o que foi realizado, juntamente com as informações que prestou.

#### 4.2. Caracterização dos documentos analisados e dos respondentes

##### a) os documentos analisados:

Foram lidos, analisados e categorizados quarenta e oito documentos brasileiros, sendo vinte e quatro de âmbito regional e nacional, cinco de âmbito estadual e vinte de âmbito institucional.

---

<sup>3</sup> Tivemos três entrevistas que, por impossibilidade de contato direto com o entrevistado, foram realizadas “eletronicamente”. Neste caso, após o contato inicial, o entrevistado recebeu o roteiro de questões e respondeu por mensagem eletrônica.

Quanto aos documentos referentes à realidade portuguesa, foram trabalhados cinquenta e três documentos, sendo dezenove de âmbito supranacional, onze de âmbito nacional e vinte e três de âmbito institucional.

b) os respondentes:

*Os respondentes especialistas* escolhidos eram estudiosos que foram ouvidos por representarem visões analíticas sobre as políticas curriculares nos dois países.

Entrevistamos os seguintes especialistas:

No Brasil:

- Prof. Dra. Solange Medina Ketzer – PUC – Rio Grande do Sul
- Prof. Dr. Carlos R. Jamil Cury – PUC- Minas Gerais
- Prof. Dra. Maria Isabel Cunha – UNISINOS – Rio Grande do Sul

Em Portugal:

- Prof. Dr. Alberto Amaral – Centro de Investigação sobre o Ensino Superior
- Prof. Dr. Rui Vieira de Castro – Universidade do Minho
- Prof. Dr. Acílio Estanqueiro Rocha – Universidade do Minho

*Os respondentes nominais*, eram gestores que ocupavam, no momento da pesquisa, diferentes cargos na gestão acadêmica das duas universidades.

No Brasil, na Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, foram entrevistados seguintes gestores:

- Reitor e Presidente da Câmara de Gestão
- Pró-Reitor Acadêmico
- Coordenadora de Ensino
- Coordenador do Curso de Medicina
- Coordenador do Curso de Pedagogia

Em Portugal, na Universidade do Minho, entrevistamos os seguintes gestores:

- Vice- Presidente do Conselho Acadêmico

- Presidente da Escola de Educação e Psicologia
- Diretor do Curso de Medicina
- Diretor da Unidade de Educação Médica
- Diretor do Curso de Educação

Os *respondentes escolhidos aleatoriamente* eram docentes e alunos das duas universidades e cursos escolhidos, caracterizados a seguir.

Nas Universidade do Sul de Santa Catarina foram entrevistados docentes e alunos do curso de Pedagogia e de Medicina.

No curso de Pedagogia foram entrevistados três professores, dois do sexo feminino e um do sexo masculino, um com vínculo de professor horista e dois com vínculo de tempo integral. Suas idades variaram entre 50 e 60 anos, com idade média de 54,3 anos, e o tempo de vínculo com a instituição entre 10 e 30 anos, sendo o tempo médio de 20,6 anos. Quanto aos alunos, foram entrevistadas três alunas, duas recém formadas e uma no quarto semestre do curso. Suas idades variavam de 22 a 24 anos, sendo a idade média de 23 anos.

No curso de Medicina, entrevistamos dois docentes, ambos do sexo feminino e com vínculo de professor horista com 44 horas de contrato. Suas idades variaram entre 41 e 46 anos e o tempo de vínculo com a instituição, entre 9 e 10 anos. Quanto aos alunos, foram entrevistados quatro, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino. As idades dos alunos variavam de 20 anos a 24 anos, sendo a idade média 21, 5 anos. Dentre estes alunos, três estavam no sexto semestre do curso e um estava no quinto semestre.

Na Universidade do Minho, entrevistamos docentes e alunos dos cursos de Educação e Medicina.

No curso de Educação entrevistamos quatro professores, sendo um do sexo feminino e três do sexo masculino. Em relação à idade, tivemos um docente com 45 anos, um com 49 anos e dois com 50 anos, sendo a 48,5 a média de idade. Dentre estes docentes tivemos um docente catedrático, um com nomeação definitiva e dois professores auxiliares. Quanto ao tempo, tivemos dois docentes com 25 anos e mais de vínculo, um com 12 anos e um com 8 anos, sendo de 18 anos o tempo médio de vínculo destes docentes. Ainda nesse curso foram entrevistados dois alunos, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, sendo que os dois

tinham 20 anos de idade. Um dos alunos estava no segundo ano e o outro no terceiro ano do curso.

No curso de Medicina foram entrevistados quatro professores, sendo dois do sexo feminino e dois do sexo masculino. Quanto à idade, tivemos um docente com 24 anos, dois entre 30 e 40 anos e um com mais de 50 anos. A idade média dos docentes foi de 36,5 anos. Dos docentes entrevistados um era professor monitor, dois eram professores auxiliares e um era assistente convidado. Quanto ao tempo de vínculo tivemos um docente com um ano, outro com dois anos e dois com cinco anos de vínculo com a instituição, sendo que a média de tempo de vínculo foi de 3,25 anos. Nesse curso também entrevistamos quatro alunos, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino. Destes, um era aluno recém formado e os outros três eram alunos do terceiro, do quarto e do sexto ano. Tivemos dois alunos com 21 anos, um com 23 e outro com 24 anos.

## **5. O plano de análise dos dados**

Tanto os documentos considerados relevante como as entrevistas foram organizados, visando uma busca de síntese e de padrões para a sua compreensão, descrição e análise e estabelecimento de inferências indutivas, através do cotejo com o referencial teórico.

### **5.1. O significado dos dados fornecidos em cada instrumento e o desenho da análise**

Os diferentes documentos e entrevistas foram analisados sob diferentes óticas de modo a buscar a captação dos seus diferentes significados.

a) quanto aos documentos:

- os documentos supranacionais, nacionais, regionais, etc... são o referencial para caracterização das políticas curriculares dos países e o

referencial mais amplo para a análise das práticas de organização curriculares vigentes nas universidades;

- os documentos institucionais foram “lidos” como reveladores das práticas curriculares das instituições de ensino superior e, ao mesmo tempo, constituem-se em políticas curriculares internas orientadoras para as demais instâncias
- os documentos das escolas/cursos representam suas práticas curriculares e, ao mesmo tempo constituem-se em políticas curriculares internas orientadoras para docentes e alunos;

b) quanto às entrevistas:

- as entrevistas com os especialistas representam suas visões sobre as políticas curriculares vigentes nos respectivos países;
- as entrevistas com os gestores institucionais , representam a visão mais ampla da instituição sobre as políticas e práticas de organização curriculares institucionais;
- as entrevistas com os gestores das Escolas/cursos , são suas representações, suas visões sobre as políticas e práticas de organização curricular institucional e dos cursos;
- as entrevistas com os docentes e alunos , são as representações, a visão deste segmento, sobre as políticas e práticas de organização curricular institucional e do curso.

Assim, no modelo proposto, a análise ocorre em diferentes sentidos e direções:

- a) uma análise comparativa das políticas curriculares *entre os dois países*, que podemos classificar como de nível macro/macro: nesta direção poderemos discutir as semelhanças e diferenças entre as políticas curriculares vigentes nos dois países e, buscando a identificação dos pontos convergentes, procurar identificar as visões

que hoje se apresentam para a universidade e a formação de nível superior;

- b) uma análise *em cada país*, entre realidades que podemos classificar como de nível macro/meso: nesta análise procuraremos identificar como cada uma das universidades responde as políticas propostas em seu país;
- c) uma análise comparativa interna *em cada instituição*, que podemos classificar como meso/micro-institucional: neste nível, o objetivo é detectar o movimento que ocorre nos cursos, em resposta às políticas institucionais.

O desenho projetado para a pesquisa está representado na figura a seguir:

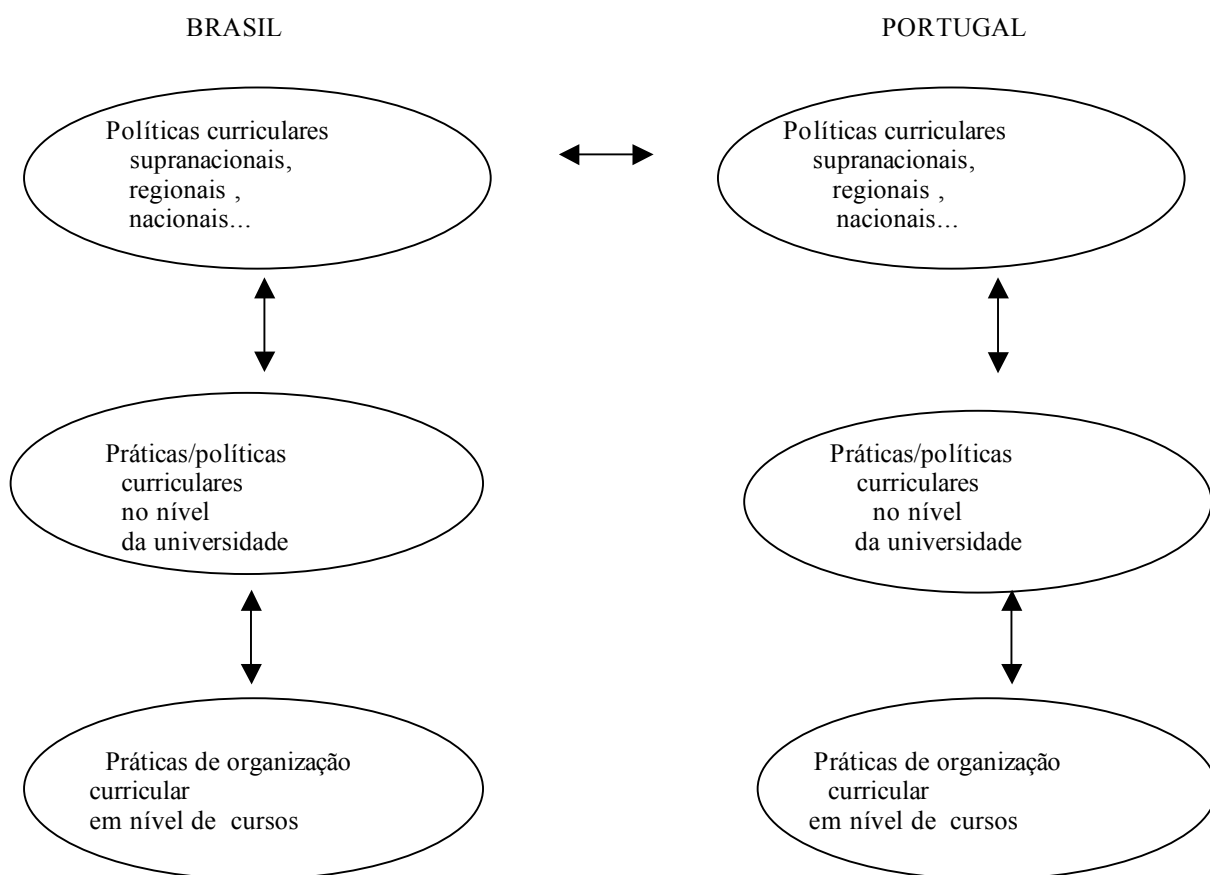


Figura 1- Direções da análise realizada- elaboração da autora, 2008.



## 5.2. As técnicas de análise e interpretação dos dados

Tendo em vista os objetivos propostos - contextualizar, analisar e comparar as políticas e práticas de organização curricular - adotamos a abordagem qualitativa por entender que é a mais adequada (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Conforme Minayo, a pesquisa qualitativa se ocupa “[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (1993, p.21).

Assim, objetivou-se a compreensão do sentido e o significado das políticas e práticas curriculares, através a análise de suas expressões e de suas manifestações em documentos e nas entrevistas realizadas com diferentes agentes das práticas para, através deste estudo e indutivamente, chegar-se à construção de uma “teoria fundamentada” sobre elas.

Visando atender aos objetivos da análise, os dados foram trabalhados através da técnica de análise de conteúdo que é definida por Fox como “[...] um procedimento para a categorização de dados verbais ou de conduta com fins de classificação, resumo e tabulação” (1981, p.709). Este autor ressalta também que a análise de conteúdo é um processo complexo exigindo esforço intelectual e experiência do pesquisador mas que, ao mesmo tempo pode colocar em relevo o papel importante e criativo deste na pesquisa.

Considerando a natureza dos dados, utilizou-se a modalidade de análise de conteúdo temática, também denominada por Bardin (1977), de análise categorial e por Fox (1981), de análise de conteúdo semântica.

No primeiro caso – o das políticas curriculares - a legislação e outros documentos oficiais externos às universidades e as entrevistas dos especialistas foram analisados conforme esta técnica para que se apreendesse as categorias em que se fundam estas políticas. Estas categorias constituíram-se como base para as análises posteriores, sendo assim possível descrever as políticas dos dois países e compará-las entre si.

No momento seguinte – o das práticas de organização curriculares - tanto os documentos oficiais existentes nas instituições de ensino superior, como os depoimentos dos gestores destas instituições, nomeadamente aqueles que tem a responsabilidade de tomar as

decisões quanto à concepção, realização e avaliação dos projetos de ensino, foram analisados com o recurso desta técnica tendo em vista proceder a análise proposta.

O uso das entrevistas como instrumento de coleta nos coloca um desafio adicional que é o da busca do sentido do que é dito, já que este instrumento apóia-se sobre a linguagem quer do investigador quer dos entrevistados (GHIGLIONE e MALATON, 1993). Daí o recurso da análise na busca do estabelecimento de uma rede de conexões entre as diferentes informações visando “compreender” o dito em seu real significado e não a partir de um significado arbitrariamente por nós estabelecido.

A análise de conteúdo seguiu as seguintes etapas (BARDIN, 1977; ESTEVES, 2006; MORAES, 1998; GHIGLIONE e MALATON, 1993; RICHARDSON, 1999):

a) Constituição do *corpus documental* :

Tratou-se de definir o conjunto de fontes de informação que seria analisado e que foi constituído buscando o atendimento dos princípios da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência.

O *corpus documental* foi assim composto:

- pelo conjunto de documentos relativos às políticas curriculares atualmente vigentes para o ensino superior do Brasil e de Portugal. Estes documentos são tanto de âmbito supranacional, regional e nacional como de âmbito institucional;
- pelo conjunto de entrevistas com os especialistas e com os diferentes atores nas Universidades, totalizando três especialistas em cada país, cinco gestores em cada universidade, cinco docentes e sete alunos na Universidade do Sul de Santa Catarina e oito docentes e seis alunos na Universidade do Minho.

b) Leitura flutuante do material:

Esta etapa permitiu-nos o que menciona Esteves , a saber, uma impregnação “ pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” (2006, p.113).

c) Decisão sobre o tipo de categorias a serem utilizadas:

Utilizou-se, de modo predominante o processo de *categorização emergente*, ou seja de categorias que foram sendo identificadas na leitura flutuante dos documentos e das entrevistas. Ao mesmo tempo, nosso procedimento foi orientado por alguns construtos teóricos fundados no quadro conceitual de referência. As categorias possuem a finalidade de sumarizar as dimensões e os diferentes aspectos do conteúdo integral das respostas.

Para melhor organizar as informações, identificamos também, quando era o caso, sub-categorias dentro das categorias mais amplas.

Como os documentos são de diferentes procedências e âmbitos de abrangência, como as entrevistas foram realizadas com atores que ocupam diferentes funções, falando portanto de ‘lugares’ diversos e possuindo óticas também diversas, existem diferenças entre as categorias e sub-categorias extraídas de cada material. Apenas nas entrevistas realizadas com os docentes e com os alunos, que eram mais focadas e possuíam um roteiro básico mais semelhante, buscou-se a identificação de categorias e sub-categorias comuns sempre que possível.

Sempre foi buscada a definição clara dos critérios e a explicitação do fundamento lógico que era guia para colocar as respostas em cada categoria mas, temos presente a afirmativa de Fox quando menciona que, como esta técnica pressupõe liberdade de apreciação pessoal, é uma técnica muito particular de análise dos dados e que o pesquisador não deve nunca esquecer que “as respostas não pertencem às categorias”, pois foi o pesquisador quem as colocou nelas (1981, p. 724).

Esta observação é relevante pois coloca em destaque a questão da avaliação constante das categorias que devem cumprir alguns requisitos (BARDIN, 1977; FOX, 1981).

Em primeiro lugar, as categorias precisam ser fidedignas e válidas. A validade refere-se a capacidade da categoria “medir” o que se quer. A validade pode ser verificada de

forma imediata através da apreciação dos temas que devem ter relação direta com as suas finalidades ou submetendo-as à apreciação de especialistas. Já a fidedignidade se refere à estabilidade da medida, ou seja, a categoria tem que “medir” sempre o que se quer.<sup>4</sup>

Além disto, categorias adequadas atendem às seguintes características:

- pertinentes: fazer sentido para o conteúdo do conjunto dos dados;
- homogêneas: as categorias de uma variável devem ser equivalentes em conteúdo e nível de abstração ;
- inclusivas ou exaustivas : todas as respostas precisam poder ser classificadas;
- úteis: agruparem pelo menos mais de uma resposta;
- mutuamente exclusivas : cada resposta só pode estar num lugar e só pode haver um lugar para classificar a resposta;
- claras: enunciadas com termos simples e diretos;
- concretas: para que se saiba que função tem e que se tenha claro que respostas colocar nelas.

d) Decisão sobre as unidades de contexto e de registro a utilizar:

Cada documento e entrevista foi tomado como uma unidade de contexto e recebeu um código próprio.(Apêndice 3)

Este procedimento foi considerado adequado por entender-se que cada um destes materiais constitui-se numa totalidade em si mesma e esta integralidade é que permite que se compreenda o sentido de cada uma das unidades de registro que os compõem (ESTEVES, 2006, p.115).

Após uma nova leitura de cada texto, e com este conjunto de critérios, identificamos as unidades de registro temáticas e ‘recortamos’ trechos dos documento e das

---

<sup>4</sup> É possível estabelecer o índice de fidedignidade de uma categoria avaliando o percentual de vezes que ela é codificada do mesmo modo por diferentes codificadores em relação ao total de informações codificadas, sendo que alguns autores referem que o percentual aceitável está entre 85% a 90%.

entrevistas que correspondiam às categorias e sub-categorias, e organizamos quadros sintéticos de cada material.<sup>5</sup>

e) Descrição dos dados constantes nos documentos e entrevistas:

Após a categorização dos dados constantes em todos os instrumentos de recolha e da elaboração de uma grelha com as categorias, subcategorias e unidades de registro elucidativas de cada uma, redigiu-se um texto descritivo sintetizando cada documento e entrevista. Este texto sintetiza o conteúdo de cada material sem, no entanto, perder o detalhe das informações através da preservação do material original através de transcrições de unidades de registro elucidativas. Ele é um instrumento de trabalho e foi a base para a reconstituição das situações específicas relativas, tanto das políticas como das práticas curriculares.

f) Interpretação preliminar dos dados:

Nesta etapa, já com o texto sintético de cada unidade de contexto, procurou-se elaborar uma interpretação preliminar dos dados. Esta interpretação, mesmo sem ter como objetivo ser conclusiva permitiu-nos que, mesmo durante o processo, estivéssemos cotejando os dados entre si, de modo a proceder a triangulação, e com os fundamentos teóricos já construídos e em construção, para aprofundar e precisar nossa compreensão das informações recolhidas.

Registra-se a riqueza deste procedimento pois ele permitiu-nos identificar novas temáticas e serem aprofundadas no quadro teórico, novas questões a serem inquiridas a novos entrevistados e pontos ainda obscuros em nossa compreensão. Vivenciou-se aqui, de certa forma, o que é descrito por Moraes, quando relata um processo de pesquisa coletiva em que a técnica de análise de conteúdo foi utilizada:

Ainda que na maioria dos trabalhos descritos se tenha partido de uma fundamentação teórica, de alguma forma preestabelecida, procurou-se exercitar também a construção de teoria a partir dos dados. O próprio conjunto de categorias emergente da análise constitui-se numa estrutura teórica que poderá ser, então melhor trabalhada. Neste sentido o grupo é desafiado a expressar *princípios gerais*, extraídos ou intuídos a partir da descrição de cada uma das

---

<sup>5</sup> Estes material está em apêndices, que, dada sua extensão, constam somente do CD-ROM que faz parte desta tese e estão identificados como Apêndice I, Apêndice II e Apêndice III.

categorias. Esse conjunto de princípios também se constitui em base da teoria que emerge dos dados.(1998, p. 126)

Ao final, após todos os dados terem sido coletados, categorizados, codificados, descritos e interpretados de modo preliminar, realizamos uma nova ‘leitura’ do material produzido que nos permitiu então uma visão global de todas as informações e o estabelecimento de redes de significado e interpretação mais amplas e consistentes para a consecução de nossos objetivos de pesquisa: analisar e comparar as políticas curriculares dos dois países e cotejar as práticas com as políticas de organização curricular para o ensino superior em duas instituições, uma brasileira e outra portuguesa.

## PARTE II – POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL

### CAPÍTULO III – O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL

*Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando para a direita e para a esquerda,  
E de vez em quando olhando para trás...  
E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto.*

*O Guardador de Rebanhos  
Alberto Caeiro (heterónimo de Fernando Pessoa)*

Este capítulo objetiva o delineamento de um cenário sobre a universidade e sobre o ensino superior, de modo que se tenha uma visão sobre seu surgimento nos dois países estudados – Brasil e Portugal. Busca-se a contextualização, tanto das políticas curriculares, hoje vigentes nestes países, como a compreensão das duas universidades estudadas, no que tange à sua história e às suas práticas curriculares.

Assim, a ênfase do texto recai na reconstituição dos fatos, atores e espaços, não como um fim em si mesmo, mas como um meio de compreensão do pano de fundo sobre o qual se buscará a análise e entendimento das questões relativas às políticas e às práticas curriculares no ensino superior, tal como propostas no trabalho.

Visando atender a estes objetivos, o capítulo está organizado em três partes. As duas primeiras abordam, relativamente a cada país, o surgimento do ensino superior, as grandes linhas de sua evolução, as características e traços definidores atuais, bem como os principais dilemas e tendências que se apresentam para este nível de ensino. Na terceira parte, e à guisa de conclusão, propomos uma reflexão sobre os rumos do ensino superior no Brasil e em Portugal, as diferenças e os possíveis pontos de convergência entre os dois sistemas.

## 1. O ensino superior no Brasil – retrospectiva histórica e situação atual

A trajetória do ensino superior no Brasil já foi desenhada em textos que são considerados clássicos na literatura sobre o assunto.<sup>1</sup>

O que aqui nos propomos é resgatar, em linhas gerais, as características definidoras deste processo, de modo que possamos construir um quadro de referência para uma compreensão do cenário em que surge, se desenvolve e se estrutura hoje o ensino superior no Brasil e, mais particularmente, para a contextualização da universidade a que nos propomos a estudar – a Universidade do Sul de Santa Catarina.

O quadro desenhado também constitui-se num referencial para a busca do entendimento das políticas educativas e do aspecto mais específico que é nosso foco de interesse – as políticas curriculares para o ensino superior.

Embora nosso objetivo não esteja voltado para um dimensionamento quantitativo, também entendemos pertinente a apresentação de alguns dados numéricos sobre o ensino superior brasileiro. Deste modo nos valem de estatísticas de órgãos oficiais, hoje consolidadas e reconhecidas.

Assim, nosso propósito é de que este texto descortine o panorama do surgimento, desenvolvimento e das principais tendências do ensino superior no Brasil de modo a constituir-se num mapa de referência para nossas análises posteriores.

### 1.1. Das instituições isoladas à universidade<sup>2</sup>

A literatura aponta que o ensino superior no Brasil teve como precursores os Colégios reais e os seminários, criados pelos jesuítas na Bahia (1572), São Paulo, Rio de

---

<sup>1</sup> Ver, dentre outras, as obras de: CUNHA, Luiz Antônio. (2007b, 1988, 1983), RIBEIRO, Darci (1969) e BUARQUE, Cristóvão (1993), TEIXEIRA, Anísio (2005).

<sup>2</sup> Este item está fundado nos textos:

CUNHA, Luiz Antônio. (2007b) *A universidade temporã*. O ensino superior da Colônia à Era Vargas. 3.ed.[revista] São Paulo: Editora UNESP.

CUNHA, Luiz Antônio. (1983) *Universidade Crítica*. - o ensino superior na república populista. RJ: Francisco Alves.



Janeiro, Olinda, Maranhão e Pará.<sup>3</sup> Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, o sistema educacional da Colônia se desestrutura e passam a ser abertas as “aulas de matérias isoladas” e criados cursos no Rio e Olinda, por outras ordens religiosas (L.A. CUNHA, 2007b; MENDONÇA, 2000).

Quando da instalação da família Real Portuguesa (1808) e do governo português no Rio de Janeiro, e nos anos que seguiram, o sistema de ensino foi modificado de modo a atender a função de preparar a profissionais para as novas funções que se tornaram necessárias em decorrência da burocracia governamental instalada.

Assim, surgiram, de forma isolada e independente entre si, as primeiras faculdades, focadas prioritariamente no ensino e na formação profissional, e que, mais tarde, em alguns casos, foram agrupadas e transformadas em universidades. Estas instituições eram escolas superiores criadas sob a chancela do governo que detinha o monopólio da formação de profissionais de nível superior.

Só após a República (1889), e da sua primeira Constituição de 1891, este poder foi estendido aos governos estaduais e também foram criadas as primeiras instituições privadas que surgiram como “escolas superiores livres”. Mesmo assim, era o governo federal quem detinha o poder de definir as diretrizes e políticas da educação superior bem como de acompanhá-la, através de fiscalização. Dele também era o poder de reconhecer os cursos sendo que os currículos deveriam ser iguais aos das instituições federais (CUNHA, L.A. 1999b).

Neste período houve um grande crescimento do ensino superior com expansão de vagas e tendência à desvalorização dos diplomas. Foram também instituídos os exames preparatórios para acesso ao ensino superior que, mais tarde se transformam em exames de admissão com a reforma de 1911.

Esta reforma – denominada Rivadávia Correia – o nome do então Ministro da Educação, caracteriza-se pelo que L.A. Cunha denomina, “desoficialização do ensino”, já que houve retração do setor estatal e liberalização para as escolas estatais ou particulares organizarem seus currículos, não mais através de modelos oficiais mas seguindo as decisões de seu corpo docente.

---

<sup>3</sup> L.A. Cunha registra que estas instituições “poderiam ser equivalentes a muitas instituições denominadas como universidade na América espanhola.” (2007b,17)

Mais adiante, a reforma de 1915, instituída pelo Decreto nº 11.530, reorganiza o ensino superior, estabelece a frequência não obrigatória, institui os exames vestibulares e a exigência de atestado de aprovação no secundário oficial ou equivalente, cria a figura do professor catedrático vitalício e estabelece, para o Conselho Nacional de Ensino, a função de fiscalização das escolas não mantidas pelo governo federal, que só deste modo poderiam emitir diplomas com validade.

A universidade, como forma de estruturação do ensino superior no Brasil, apesar de diversas tentativas que tiveram a resistência tanto de Portugal quanto da própria elite brasileira, surge “temporã” e regional, em 1920, com a Universidade do Rio de Janeiro e, em 1927, em Minas Gerais, através da reunião de faculdades autônomas voltadas para a orientação profissional. Tem-se, ainda, a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896 e que, mesmo não tendo o nome de universidade inicialmente, foi, mais tarde, denominada Universidade Técnica do Rio Grande do Sul.

Até esta data, a elite brasileira ia para a Universidade de Coimbra que, nos três primeiros séculos de nossa história foi considerada nossa “primeira universidade” e que através da formação proporcionada cumpria, dentre outras, a função de promover a unificação cultural do Império Português (OLIVEN, 2002; TEIXEIRA, 2005).<sup>4</sup>

Mesmo depois de criadas as primeiras universidades, o processo de instalação de novas instituições universitárias era bastante limitado pelas exigências postas pelo governo, que incluíam a existência de um determinado patrimônio e que a instituição tivesse pelo menos três escolas superiores funcionando há, pelo menos, quinze anos.

Em 1925, com outra reforma educativa, a denominada Reforma Rocha Vaz, através do Decreto 16.782-A, houve um ainda maior controle do Estado no sentido de contenção do ingresso no ensino superior. Foi criado o Departamento Nacional de Ensino, com as funções deliberativas anteriormente do Conselho Nacional de Ensino, que passa a ter função de assessoria. É instituída a seqüência fixa nos currículos, a obrigatoriedade da frequência às aulas e estabelecido o número de vagas (*numerus clausus*) nos processos seletivos.<sup>5</sup> Assinala-se ainda que o ensino era pago tanto nas instituições particulares como nas oficiais.

---

<sup>4</sup> Conforme Anísio Teixeira, até este período, graduaram-se em Coimbra, cerca de 2500 jovens nascidos no Brasil. (2005, p. 137)

<sup>5</sup> Ainda Anísio Teixeira registra que o *numerus clausus* dependia do número de catedráticos e de sua capacidade de atendimento aos alunos. Como existiam catedráticos únicos para cada matéria, a capacidade de atendimento era limitada a esta condição. (2005, p. 208)

Após 1930, na era Vargas, surgem outras universidades, tanto de natureza pública como confessionais. No primeiro caso, pode-se mencionar a Universidade de São Paulo – USP – (1934), financiada pelo Governo do Estado de São Paulo, que surge com o propósito de atingir alto nível acadêmico e científico e a Universidade do Distrito Federal (1935), que foi, mais tarde, absorvida pela Universidade do Brasil.

Quanto às universidades de natureza confessional, o exemplo mais representativo encontra-se nas Faculdades Católicas do Rio de Janeiro (1940), primeira universidade católica do Brasil que recebeu, mais adiante, o título de Pontifícia. Além desta, em 1946, surge a Universidade Católica de São Paulo, que não teve inicialmente a mesma expressão da anterior, devido à pujança já alcançada pela USP.

A era Vargas pode ser caracterizada, em relação ao ensino superior, por um claro apoio às universidades católicas, posto que cumpriam funções supletivas ao Estado no fornecimento de vagas para um nível de ensino com procura crescente e, além disto, exerciam juntamente com a formação oficial, a função de controle político-ideológico através de suas matérias e programas definidos centralmente.

Do ponto de vista do aparato institucional e legal, foi criado, em 1930, o Ministério dos Negócios de Educação e Saúde Pública com a liderança do Ministro Francisco Campos, de clara orientação autoritária. Em 1931, através do Decreto nº 19.851, é editado o Estatuto das Universidades Brasileiras e do Decreto nº 19.850, é criado o Conselho Nacional de Educação.

O Estatuto assinala a implantação do modelo de universidade pública e estatal e vigorou até 1961, quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. As universidades poderiam ser públicas (federais, estaduais ou municipais) ou livres (particulares). Todas elas, no entanto, precisariam ser equiparadas às federais através de aprovação de seus Estatutos e de fiscalização sistemática pelo Ministério. Mantém-se a exigência de conclusão do ensino secundário e de aprovação em exames vestibulares para ingresso.

No período seguinte, o da República Populista, a universidade brasileira segue caracterizando-se por ser constituída por faculdades autônomas juridicamente e pelas cátedras vitalícias, cuja reunião compunha as séries e os diversos cursos.

Até os anos 50, o ensino continuou a ser pago, quando então foi instituída a gratuidade nos estabelecimentos oficiais. Houve ainda a federalização de muitos estabelecimentos de modo que, no período entre 1954-64, o ensino superior universitário contava com 65% das matrículas e o setor público gratuito, com 81% das matrículas.

Neste momento, as classes médias passam, cada vez mais, a vislumbrar no ensino superior uma forma de ascensão social e a demanda pelos vestibulares nas universidades públicas é crescente de modo que se instalam as crises “dos excedentes”, isto é, alunos que mesmo aprovados não conseguem classificação devido ao número de vagas. Este problema passa a ser equacionado, como veremos adiante, através de dois modos: a instituição do vestibular classificatório em substituição ao sistema adotado até aquele momento e a expansão do ensino superior, preponderantemente através da rede privada (MENDONÇA, 2000).

Em 1961, foi aprovada a Lei n. 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que mantém o modelo vigente de ensino superior: cátedras vitalícias, faculdades isoladas, universidade como justaposição de escolas profissionais, predominância do ensino em relação à pesquisa (OLIVEN, 2002).

A organização do ensino superior prevê universidades e instituições não universitárias e há um reforço do modelo centralizador de educação superior através da atribuição ao Conselho Federal de Educação – órgão do Ministério da Educação – do poder de autorização e fiscalização das instituições e dos cursos e ainda de deliberar sobre o currículo mínimo dos cursos superiores que permaneceram até muito recentemente, só se extinguindo após a nova LDB de 1996.

Em 1961, surge a Universidade de Brasília que, na nova capital, pretendia implantar um novo modelo estrutural de universidade para atingir seus propósitos voltados para o desenvolvimento e fortalecimento da nacionalidade e do modelo desenvolvimentista através da cultura e tecnologia nacional (TEIXEIRA, 2005, p. 225).

A Universidade de Brasília<sup>6</sup> organiza-se de forma diferenciada em relação às universidades já existentes: com Institutos, departamentos, matrícula por disciplinas e créditos. As cátedras são extintas, passando a serem graus universitários e não mais um cargo vitalício, como até então. São instituídas as congregações de carreira compostas pelos docentes que

---

<sup>6</sup> A Universidade de Brasília, na verdade, a primeira universidade criada como tal, não tendo surgido pela agregação de escolas isoladas.

ministram as disciplinas dos cursos, cabendo a estes a atribuição de fixar e modificar os currículos.

## 1.2. Da “reforma consentida” à expansão privatista<sup>7</sup>

Com o golpe militar de 1964, as instituições de ensino superior em geral e, especialmente as universidades, passaram a sofrer forte ingerência através de destituição dos reitores e diretores, expurgo e aposentadoria compulsória de docentes, desmonte do movimento estudantil, instalação de assessorias de informação e de comissões de inquérito nas instituições.

A Universidade de Brasília, tida como a universidade mais moderna do país, à época, foi a primeira a sofrer a interferência do governo militar implantado em 1964, o que afetou profundamente a vida acadêmica promovendo ações que deixaram seqüelas por algum tempo. Este processo, mesmo seguido de protestos da comunidade acadêmica, atingiu em seguida muitas outras instituições.<sup>8</sup>

Mesmo com este movimento fortemente repressivo que buscava o desmonte do papel que a universidade vinha assumindo na discussão da realidade brasileira, as autoridades militares instituídas expressavam em seus projetos a consciência da importância da educação para o desenvolvimento do país e seu papel como “capital cultural”. Além disto, clara também era a consciência das críticas de que o ensino superior era alvo e da necessidade de promover uma reforma que o modernizasse.

Em 1966, o Ministro da Educação solicitou, ao Conselho Federal de Educação, um parecer sobre a reformulação das universidades brasileiras e este parecer é apresentado na forma de um ante-projeto que se transforma no Decreto-Lei nº 53, de 8 de novembro de 1966, com princípios e normas para a organização das universidades federais. Este decreto é seguido pelo Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, que apresenta medidas adicionais ao anterior. Ambos apresentam uma série de orientações, que mais tarde comporiam o texto da

---

<sup>7</sup> Fundado no texto de CUNHA, Luiz Antônio. (1988) *A universidade reformanda*. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

<sup>8</sup> Entra em vigor, em 1969, o Decreto-Lei 477, aplicado aos professores, alunos e funcionários das escolas, proibindo qualquer manifestação de caráter político, com o objetivo de banir o protesto estudantil.

Reforma Universitária de 1968, consubstanciada na Lei 5.540/68, que repete os moldes modernizados da Universidade de Brasília, criada antes do golpe militar e inspirada em padrões vigentes nos Estados Unidos.

A par destas influências modernizantes, que já se faziam presentes desde os anos 40 e que se acentuaram nos anos 50 e 60, o governo passa a buscar o apoio de agências e consultores norte-americanos que, juntamente com a tecnocracia do Ministério da Educação e com intelectuais brasileiros componentes de comissões e grupos de trabalho constituídos, elaboram diagnósticos e enunciam propostas diversas para a reformulação do ensino superior.<sup>9</sup>

Em julho de 1968, é constituído em grupo de trabalho para propor a reforma universitária. Em dezembro o resultado do trabalho é enviado pelo Presidente da República – General Costa e Silva, ao Congresso Nacional, que o discute e é sancionada a Lei nº 5540/68 – a Lei da Reforma Universitária.

Esta Lei redefine a política educacional brasileira e altera a estrutura e o funcionamento das instituições de ensino superior, atingindo tanto as públicas como as privadas.

Seus principais pontos são apresentados no texto de L.A. Cunha (1988) e retomamos alguns deles aqui, de modo a caracterizar o contexto e os marcos em que se desenvolve, a partir daí, o ensino superior brasileiro:

Na Lei são incluídos os seguintes aspectos: explicitam-se os objetivos do ensino superior quanto ao desenvolvimento das ciências e das artes e a formação de profissionais de nível superior; afirma-se a idéia da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; é extinta a cátedra vitalícia e são criados os departamentos e outros colegiados; é proposta a matrícula por disciplinas e o regime de créditos; é criado o vestibular unificado e classificatório; os dois ciclos nos cursos de graduação - o básico e o profissional; o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos docentes; é estabelecido o percentual de participação dos discentes nos órgãos colegiados e algumas normativas para o estabelecimento da pós-graduação.

Esta reforma, denominada por Fernandes (1975) de “reforma consentida” – por não ser decorrente da vontade da comunidade universitária e não ter os necessários fundamentos democráticos - significou, na análise de L.A.Cunha, a modernização

---

<sup>9</sup> Para esta finalidade, neste período o Ministério da Educação firmou acordos com agências norte-americanas, dentre os quais o mais conhecido foi o acordo MEC- USAID.

racionalizadora e taylorista da universidade e, ao mesmo tempo, um aumento do controle governamental, que trazia a marca de um governo autoritário.

Chauí (2001) aponta alguns dos significados das medidas adotadas: a departamentalização elimina as cátedras e diminui gastos, mas também permite controle administrativo e ideológico dos professores e alunos. A matrícula por disciplina aumenta a produtividade docente e fragmenta as turmas. O ciclo básico ocupa os docentes ociosos e constitui-se num vestibular interno e menos “visível”, encaminhando os alunos para a ocupação das vagas de cursos pouco procurados, assim como o faz o vestibular unificado classificatório, instituído pelo Decreto 68.908/70 como forma de “resolver” a chamada crise dos alunos denominados “excedentes”. As licenciaturas curtas permitem a redução nos gastos de formação mais rápida para profissões menos prestigiosas. Finalmente, a institucionalização da pós graduação re-estabelece a seletividade do acesso, da titulação, do prestígio e do salário perdidos com a massificação do ensino “de terceiro grau”.

Estávamos em tempos de governos militares e as idéias de desenvolvimento econômico, segurança nacional e da necessária formação do “capital humano”, impulsionaram o fortalecimento das universidades públicas especialmente, como *locus* de formação profissional especializada e de geração de conhecimentos, através da pós-graduação e da pesquisa (SHIROMA, 2003).

Contraditório é um aspecto mencionado no anteprojeto que registra que o ensino superior deveria ser ministrado em universidades e excepcionalmente em instituições isoladas, visto que o quadro do ensino superior brasileiro, já naquela época, se apresentava de modo diverso devido ao evidente crescimento das instituições isoladas e privadas e o reduzido ritmo de crescimento das instituições públicas.

A política de privatização é reforçada e caracteriza este período, de modo que assiste-se a um aumento dos subsídios aos estabelecimentos particulares que gradativamente passam a deter o maior percentual de matrículas no ensino superior, suplantando o setor público:

Esse incentivo financeiro, mais a contenção do crescimento dos estabelecimentos do setor público abriram amplas possibilidades para o setor privado no atendimento da demanda reprimida.(CUNHA, L.A.,1988, p. 332)

Assim, a forte expansão do ensino superior que ocorreu nos anos 70, tem como principais características a predominância do setor privado, a interiorização e a pulverização em estabelecimentos isolados. Inicia-se neste período uma tendência que ainda hoje caracteriza a educação superior no Brasil: a democratização do ensino superior se dá pelo ensino pago e não pelo aumento de vagas no setor público (TRINDADE, 1999).

A interiorização ocorrida criou também, especialmente nos Estados de Santa Catarina (anos 60 e 70), e de Goiás (anos 80), as fundações educacionais, modalidade que permitiu a implantação do ensino superior onde o Estado estava ausente. Esta modalidade – legitimada mais tarde pela Constituição de 1988 – permitia que, apesar de serem municipais, posto criadas pelo poder público, fossem cobradas mensalidades escolares (BARREYRO, 2008).

No final dos anos 70, o setor privado perfazia 62,9% do total de matrículas no ensino superior, sendo que predominavam as iniciativas laicas, muitas vezes resultantes da transformação de antigas escolas secundárias privadas em instituições de ensino superior, com funcionamento predominantemente no turno noturno (SAMPAIO, 2000).

Fortalecendo esta tendência, em 1980, tínhamos mais de 50% dos estudantes matriculados em estabelecimentos isolados e 86% em faculdades privadas. No espaço de vinte anos, entre 1960 e 1980, as matrículas totais de ensino superior cresceram 480,3% e as matrículas do setor privado aumentaram 843,7% (SAMPAIO, 2000).

Este dado, sem dúvida alguma, nos permite avaliar a magnitude deste processo de privatização.

Além disto, as características que apresentam as instituições de cada setor mostram o estabelecimento, até meados dos anos 80, de uma relação de complementaridade entre elas. O ensino superior público, no formato de universidade, com o reforço da pesquisa e da pós-graduação, teve custos mais altos, menos recursos, cresceu menos e tornou-se mais seletivo academicamente, pelo menos em relação ao acesso. Em contrapartida, o ensino privado, nem sempre universitário, teve foco prevaiente no atendimento da demanda de massa em busca de formação profissional, e, com custos menores, teve maior espaço para crescimento (SAMPAIO, 2000).

Além dos subsídios, a atuação do Conselho Federal de Educação – claramente facilitadora da expansão do ensino privado – levou a que tivéssemos entre as instituições



particulares muitas que consolidaram sua qualidade no processo mas, em grande parte das vezes, o surgimento e permanência de “empresas educacionais” de baixa qualidade média.

### 1.3. Da reforma do Estado à nova LDB

Nos anos 80 e, mais acentuadamente nos 90, com as políticas adotadas pelos governos brasileiros, estas características se acentuam com as estratégias governamentais de restrição continuada de recursos para as instituições públicas e de aumento do número de autorizações e credenciamento de cursos e instituições privadas nas diversas regiões do país.

Diversos autores registram que a reforma do Estado, decorrente do aprofundamento da inserção do Brasil no sistema capitalista mundializado, coloca a educação, dentre outras áreas, alvo de políticas públicas, com uma outra ótica. Neste novo modelo, as políticas, especialmente para o ensino superior, preconizam claramente uma redução do papel do Estado através da contenção do ensino público e da expansão do setor privado. À educação é atribuída cada vez mais centralidade no processo de desenvolvimento e de acesso à sociedade do conhecimento mas, ao mesmo tempo, passa a ser entendida como um “serviço não exclusivo” do Estado e que pode, portanto, ser atendida através de iniciativas particulares (CHAUÍ, 1999, 2001; TRINDADE, 1999).

Assim, a privatização do ensino superior se acentua, fundada na idéia da educação como serviço mais do que como direito e passa a instalar-se no setor uma lógica gerencialista, produtivista e mercantil onde os conceitos de eficiência e eficácia comandam a avaliação das instituições e do resultado do trabalho nelas realizado (SHIROMA, 2003).

O movimento ocorrido consolida um modelo diversificado de ensino superior em oposição a outro, em que a universidade era considerada o formato organizacional “ideal”.

No dizer de Dourado, as principais características deste nível de ensino passam a ser a diversificação, a diferenciação, a avaliação e a privatização, sendo que esta última estende-se também às instituições públicas, através dos modelos de gestão nelas implantados e das fundações privadas, que buscam gerar fontes de recursos para auto-financiamento. Com efeito, a lógica da privatização passa a presidir, cada vez mais, as decisões acadêmicas que privilegiam

critérios de retorno financeiro e implantam métodos de gestão empresariais fundados na eficiência, eficácia e avaliação baseada em critérios quantitativistas (DOURADO, 2002).

Todas estas tendências concretizam-se em dois instrumentos legais: a Constituição Federal de 1988, promulgada na fase de redemocratização política do país, e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a lei nº. 9394/96 (BRASIL, 1997a).

A Constituição Federal define que o ensino superior é livre à iniciativa privada, atendidas as normas gerais de funcionamento e avaliação de qualidade. Estabelece que as universidades gozam de autonomia e que devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que os recursos públicos serão destinados às instituições públicas podendo também ser destinados às instituições filantrópicas, confessionais ou comunitárias, definidas em lei.

A LDB estabelece as finalidades do ensino superior, define as normas para a avaliação das instituições, vinculando-a aos processos de credenciamento e credenciamento das mesmas, o período letivo de 200 dias de trabalho acadêmico, a divulgação obrigatória de informações aos alunos das condições de funcionamento da instituição, a frequência obrigatória de alunos e professores nos cursos presenciais, a obrigatoriedade da oferta de cursos noturnos nas instituições públicas, a possibilidade das universidades definirem as normas de seleção de seus alunos, a exigência de que as universidades possuam pelo menos um terço de seu corpo docente com mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Além destes dispositivos, a LDB acrescenta aos cursos já oferecidos no ensino superior, a figura dos cursos sequenciais por campo de saber, com duas modalidades.

Deste modo a na educação superior inclui, presentemente:

- Os *programas e atividades de extensão* – que, quando oferecidos na forma de cursos, são abertos à comunidade em geral, não exigindo conclusão de ensino médio e conferindo certificado.
- Os cursos sequenciais: *de formação específica e de complementação de estudos*. Cursos que são uma nova modalidade de curso superior, organizados por campos de saber e abertos a candidatos com certificados de nível médio e que atendam, além disto, aos requisitos estabelecidos pelas instituições. Visam a obtenção ou atualização de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas nos campos das ciências, das humanidades e das artes. Os *cursos sequenciais de formação específica* conferem diploma e visam assegurar uma formação básica em determinado campo de saber. Possuem duração mínima de 1600 horas e devem ser cursados em, no mínimo, dois anos. Além disto, as disciplinas cursadas podem ser validadas em cursos de graduação. Os *cursos sequenciais de complementação de estudos*, podem ser de destinação individual ou coletiva e levam à obtenção de certificado.
- Os cursos de graduação : o *bacharelado, a licenciatura e os cursos superiores de tecnologia*, que conferem diplomas. Os cursos de bacharelado visam à formação de

profissionais em diferentes áreas do conhecimento e conferem o grau de bacharel. Os cursos de licenciatura visam à formação de docentes para atuar na Educação Básica e conferem o grau de licenciado. Há ainda cursos de graduação que conferem diplomas com outros títulos definidos na legislação como os de Médico, Engenheiro, Odontólogo, dentre outros. Os cursos superiores de tecnologia são cursos superiores de educação profissional de nível tecnológico e visam atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas e conferem o grau de tecnólogo.

- Os cursos de *pós-graduação lato sensu* ou especialização: são oferecidos para egressos de cursos de graduação e possuem um objetivo técnico profissional específico tendo uma duração mínima de 360 horas.
- Os cursos de *pós-graduação stricto sensu* : Mestrado e Doutorado. O *Mestrado* possui duração mínima de um ano e exige dissertação em determinada área de concentração, conferindo a seu concluinte o diploma de Mestre. O *Mestrado Profissional* dirige-se à formação profissional articulando o ensino com a aplicação profissional. O trabalho final a ser elaborado pode ser sob forma de dissertação, projeto, análise de casos, produção artística, equipamentos, protótipos, entre outras. O *Doutorado* tem por finalidade a formação científica ou cultural e desenvolver a capacidade de pesquisa. Tem duração mínima de dois anos e exige defesa de tese original em tema de determinada área de concentração. (BAETA NEVES, 2002, p. 51-54)

A LDB, estabelece, em seu artigo 45, que:

A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. (BRASIL, 1997a)

Em relação à vinculação administrativa, o sistema de ensino brasileiro é bastante diversificado: temos instituições vinculadas ao sistemas federal, estadual e municipal de ensino. Os artigos 16 e 17 da LDB definem, respectivamente, o sistema federal e os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal:

O sistema federal compreende:

- I - as instituições de ensino mantidas pela União;
- II - as instituições criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos federais de educação.

Os sistemas estaduais e do Distrito Federal compreendem:

- I - as instituições de ensino mantidas respectivamente pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
- II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal.

Neste caso, o artigo 19 classifica as instituições de ensino dos diferentes níveis conforme as categorias administrativas:

- I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

As instituições criadas pela iniciativa privada são mantidas com recursos oriundos, predominantemente, de mensalidades de alunos, podendo ser classificadas, conforme o art. 20 da LDB, em:

- a) Particulares : instituídas e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sem ter as características das seguintes;
- b) Comunitárias : instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos. Devem ter na entidade mantenedora, representantes da comunidade;
- c) Confessionais: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional. Também devem ter na entidade mantenedora, representantes da comunidade;
- d) Filantrópicas : na forma da lei.<sup>10</sup>

As instituições privadas podem ter as seguintes finalidades, conforme o Decreto nº 3.860/2001:

- a) com fins lucrativos – neste caso são regidas pela legislação das sociedades mercantis, no que se refere aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas;
- b) sem fins lucrativos – neste caso devem publicar suas demonstrações financeiras e comprovar a re-inversão de seus excedentes financeiros e a não remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios a seus instituidores, dirigentes, conselheiros ou equivalentes (BAETA NEVES, 2002).

---

<sup>10</sup> Estas instituições prestam os serviços para os quais foram instituídas e os colocam à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração aos componentes de seu Conselho Superior.

Além da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases, a educação superior tem sua estrutura e funcionamento regidos pela Lei nº 9.131/95, que extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1995), bem como um vasto número de Decretos, Portarias e Resoluções que, em conjunto, desenharam o setor.

Em relação à organização acadêmica, são alteradas a tipologia das instituições de ensino superior, de modo que hoje temos instituições universitárias e não-universitárias. Dentre as primeiras incluem-se as universidades, as universidades especializadas e os centros universitários, enquanto que entre as outras temos as faculdades integradas, as faculdades, os centros federais de educação tecnológica, os institutos superiores de educação e os centros de educação tecnológica, descritos:

- *Universidades* : instituições pluridisciplinares com ensino, pesquisa e extensão indissociáveis; 1/3 de seu corpo docente com titulação de mestre e doutor e 1/3 com regime de tempo integral ; com autonomia científica, didática, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; podendo criar e extinguir cursos e programas; fixar os currículos de seus cursos e programas; estabelecer o número de vagas de seus cursos; contratar e dispensar docentes; estabelecer plano de carreira para seu pessoal docente e administrativo; elaborar seus estatutos e regimentos; estabelecer programas de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; celebrar contratos como entidade jurídica; administrar receita pública e privada e receber doações e heranças.
- *Universidade Especializada*: concentra suas atividades de ensino e pesquisa num campo do saber. Somente instituições de excelência, em sua área de concentração, poderão ser credenciadas como universidades especializadas.
- *Centros Universitários*: são um novo tipo de instituição pluridisciplinar que oferecem ensino de graduação com corpo docente qualificado; possuem algumas prerrogativas de autonomia, podendo criar e extinguir cursos e programas em sua sede, bem como definir as vagas nos cursos já existentes. Não necessitam desenvolver atividades de pesquisa e de extensão. São criados apenas por credenciamento de instituições já credenciadas e em funcionamento.
- *Faculdades Integradas*: compreendem vários cursos de mais de uma área de conhecimento atuando com um mesmo estatuto e regimento. Não são necessariamente pluridisciplinares e nem precisam desenvolver pesquisa e extensão.
- *Faculdade Isoladas*: desenvolvem um ou mais cursos com estatutos distintos para cada um deles.
- *Centros Federais de Educação Tecnológica e Centros de Educação Tecnológica*: são instituições especializadas, públicas ou privadas, de educação pós-secundária que qualificam profissionais, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diferentes setores da economia, bem como realizar atividades de Pesquisa & Desenvolvimento em articulação com os setores produtivos.
- *Institutos Superiores de Educação*: visam a formação inicial e continuada para o magistério da educação básica. (BAETA NEVES, 2002, p. 48-50)

Os centros universitários, na verdade, constituem as “universidades de ensino”, figura nova na legislação e que retomam a proposta, já discutida e não aceita em períodos anteriores, do modelo dos *colleges* americanos.

Outro tema que aparece de forma bastante breve na LDB é o ensino a distância. Como veremos adiante, ele passa a adquirir especial relevância nos dias de hoje quando surge como uma das alternativas bastante valorizada pelas políticas governamentais, como um dos meios de promover a formação de populações adultas que não tiveram acesso ao ensino superior na idade adequada e, ainda, como forma de auxiliar no alcance das metas quantitativas de escolarização para este nível de ensino que, no Brasil, estão ainda muito aquém dos percentuais tidos como desejáveis.

Existe apenas um artigo na LDB (Art.80) que trata da educação a distância. Nele é explicitado que o Poder Público incentivará estes programas em todos os níveis e modalidades de ensino, que esta modalidade depende de credenciamento da União que regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma destes cursos. Logo a seguir, é definido que as normas para a produção, controle e avaliação dos programas de educação a distância, bem como a autorização para a sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre eles.

Em relação à educação a distância, bem como a outros temas tratados na LDB, veremos que há um grande conjunto de normativas anteriores e posteriores que tratam com maior especificidade dos diferentes assuntos abordados na própria Lei.

A LDB, aprovada em 1996 após longa discussão, no Congresso e no Senado brasileiros, é uma lei que abriga as tendências privatistas que vinham se desenhando nos anos anteriores e já consagradas em Decretos, Portarias e Resoluções que a antecedem e sucedem e que promovem a alteração deste nível de ensino de acordo com os princípios da reforma do Estado e da nova concepção de universidade e de ensino superior assumidos pelo Estado e classes dirigentes brasileiras (CUNHA, L.A. 2003, 2004).

Ela é genérica e ampla o suficiente para dar abrigo à “flexibilidade”, ou seja, abrigar as normativas já emitidas anteriormente e as ainda necessárias para que o ensino superior tomasse a configuração desejada: expansão, descentralização, privatização, diversificação e diferenciação associadas às novas formas de controle do Estado avaliador.

L.A. Cunha (2003) registra que, é uma “lei minimalista”, exatamente porque não define muitos aspectos essenciais para o ensino superior e suas instituições, deixando para as normativas complementares esta função. Em seu dizer a lei não define “nem todas as diretrizes nem todas as bases da educação nacional”. Registra ainda que ela deve ser analisada não apenas

pelo que ela dispõe mas, principalmente pelo que ela omite. As omissões da LDB permitem que a reforma continue sendo realizada através de normativas adicionais e, sublinhamos, sem os alardes, resistências e oposições característicos de quando se discute uma lei maior.

Por isso, pode-se dizer, de um lado, que o quadro desenhado hoje pelo ensino superior no Brasil não se encontra na LDB, mas sim nela e no conjunto de normativas que a acompanham e, de outro, que a reforma deste nível de ensino foi feita “a conta gotas”, tendo obtido, no entanto, o resultado esperado, ou seja, um cenário completamente distinto do período anterior e em conformidade com as novas concepções sobre a universidade, sobre o papel da educação e do ensino superior trazidas pelo cenário mundial.

#### 1.4. Do pós LDB ao panorama atual

No período compreendido entre a promulgação da LDB (1996) até 2009, assistimos o aprofundamento das características já identificadas e o surgimento de outras que estão a elas associadas.

Há um crescimento expressivo do sistema, tanto em número de instituições, como em cursos e matrículas, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 1  
Crescimento percentual das Instituições, Cursos presenciais e Matrículas  
Brasil - 1996-2006

Anos	Nº IES	Cresto. %	Cursos	Cresto. %	Matrículas	Cresto. %
1996	922	----	6644	....	1.868.529	....
2006	2281	147,4	23.488	253,5	4.880.381	161,2

Fonte : INEP, 2007.

Ao mesmo tempo que as instituições estatais se mantêm estabilizadas em número e capacidade de oferta, as políticas governamentais promovem a massificação através da privatização, diversificação e diferenciação das instituições de ensino superior.

A privatização pode ser observada como denotam os percentuais de matrículas ao longo do período entre 1960 e 2007, nos setores público e privado:

Tabela 2  
Matrículas na educação superior presencial,  
distribuição percentual por categoria administrativa  
Brasil 1960 - 2006

Anos	Públicas	Privadas
1960	56	44
1970	49	51
1980	36	64
1990	38	62
1996	39	61
2000	33	67
2004	28	72
2005	27	73
2006	25	75

Fonte: INEP, 2007.

A mesma tendência verifica-se observando o número de instituições e de cursos por setor - público ou privado, conforme ilustra a tabela a seguir:

Tabela 3  
Instituições e Cursos  
% por categoria administrativa  
Brasil- 1996 - 2006

ANOS	% IES PÚBLICAS	% IES PRIVADAS	% CURSOS PÚBLICOS	% CURSOS PRIVADOS
1996	21,9	77,1	44,8	55,2
2004	11,1	88,9	33,6	66,4
2006	10,9	89,1	28,1	71,9

Fonte: INEP, 2007.

No entanto, como assinalado por L.A. Cunha, ao contrário de uma trajetória retilínea, o desenvolvimento dos dois setores é desigual e combinado, apresentando ainda característica de ser “meandroso”, posto que tem havido períodos de maior incentivo governamental a um ou a outro setor (1999b, 2004, 2007a).

Outra característica relevante é o predomínio das instituições não universitárias o que se pode perceber pelo percentual decrescente de instituições que são universidades, assim como de cursos nestas instituições.



Tabela 4  
Número e percentual das Instituições Universitárias  
e % de cursos em Universidades  
Brasil- 1996-2006

ANOS	UNIVERSIDADES	%	% CURSOS
1996	136	14,8	54,7
2004	169	8,4	56,9
2006	183	8,0	50,8

Fonte: INEP, 2007.

Além disto, observa-se que o mapa das instituições de ensino superior, ordenadas pelo número de alunos, revela um percentual elevado de instituições pequenas, acompanhadas por poucas instituições maiores.

Tabela 5  
Instituições de Ensino Superior  
% pelo número de alunos matriculados  
Brasil- 2005

NÚMERO DE ALUNOS	%
Até 100	67,5
Entre 1001- 2000	13,8
Entre 2001-5000	9,2
Mais de 5000	9,5

Fonte: INEP, 2006.

Ristoff e Giolo (2006) apontam que, como sistema educacional está organizado através do sistema federal ( que inclui as instituições públicas federais e as privadas) e dos sistema estaduais ( que abrangem as instituições publicas estaduais e as municipais) o crescimento do sistema predominantemente através do sistema privado<sup>11</sup> significou de fato um aumento da centralização, posto que o sistema que mais cresceu é diretamente vinculado ao governo federal, como podemos observar:

Tabela 6  
Instituições, Cursos e Matrículas  
percentual por sistema de ensino  
Brasil- 1996-2004

Anos	IES Federais	IES Estaduais	Cursos Federais	Cursos Estaduais	Matrículas Federais	Matrículas Estaduais
1996	83,3	16,7	79,0	21,0	81,5	18,5
2004	93,2	6,8	79,6	20,4	85,5	14,5

Fonte: INEP, 2006.

<sup>11</sup> O sistema privado inclui as instituições sem fins lucrativos e as com fins lucrativos (privado/mercantis).

O setor privado possui alunos que estudam majoritariamente no turno noturno (67%) e apresenta sinais de esgotamento, o que pode ser percebido através das vagas ociosas e da inadimplência dos estudantes no pagamento das mensalidades. Em relação à demanda, a relação entre as vagas na graduação presencial e os candidatos inscritos, assim como a relação entre as vagas e os ingressos, diminuem ano após ano nas instituições privadas. Isto resulta num aumento do índice de ociosidade que em 2004 foi calculado em 43,8% entre todas as instituições e de 49,5% nas instituições particulares (RISTOFF e GIOLO, 2006).

Na busca de solução deste problema e de atingir um maior atendimento na busca pelo ensino superior, o governo implantou o sistema de financiamento denominado FIES, em 1999, mas mesmo este mecanismo revelou-se insuficiente pois a estimativa é de que atende apenas 10% da demanda.

As vagas ociosas existem também no setor público, seja por dificuldade de acesso dos estudantes através do vestibular, seja porque estas instituições, estando geralmente concentradas nas capitais ou maiores cidades, encontram-se distantes dos lugares de origem dos jovens o que dificulta seu acesso e preenchimento.

Assim, a expansão do ensino superior tem sido excludente, fundando-se na privatização e na concentração regional, pois o crescimento se deu predominantemente nas regiões Norte e Nordeste do país, no que tange a instituições e cursos, e no Norte e Centro-Oeste, quanto às matrículas (RISTOFF e GIOLO, 2006).

As universidades particulares adotam crescentemente formas de gestão calcadas na lógica mercantil em que o planejamento estratégico representa a ferramenta para o aumento da racionalidade capitalista e da produtividade, para assim fazer frente à acirrada concorrência (DOURADO, OLIVEIRA E CATANI, 2003). A maior parte das instituições privadas realiza pouca pesquisa, tendo no ensino sua função predominante e vêm adotando a profissionalização da gestão, de modo que nelas há a tendência da área acadêmica “ ser gerida por um novo tipo de profissional da educação superior, o gestor acadêmico” (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001, p. 213), que utiliza uma lógica diversa da construída na academia.

A exacerbação do caráter empresarial de algumas instituições privadas com fins lucrativos revela-se claramente no momento em que atualmente elas abrem seu capital e buscam captar recursos na Bolsa de Valores, disputando com empresas de bens e serviços em geral a atenção e escolha de investidores tanto nacionais como estrangeiros. Assiste-se a um processo

de entrada de grupos internacionais e a formação de grandes grupos de ensino, com acentuação do ritmo de fusões e aquisições de estabelecimentos menores (SGUISSARDI, 2008).

As do setor público, mesmo que minoritárias numericamente e em matrículas, destacam-se na qualidade de seus cursos de graduação, na pós-graduação e na produção científico-tecnológica – são responsáveis por 90% da pesquisa científica e tecnológica do país (TRINDADE, 1999). Passam, no entanto e tendenciamente, a ser “privatizadas por dentro”, tanto pelas formas de gestão, também fundadas na racionalidade empresarial com a utilização de modelos gerenciais aplicados às empresas em geral, como pela crescente busca auto-financiamento através das fundações privadas e de contratos de pesquisas com empresas, venda de serviços e consultorias que, mesmo gerando fontes alternativas de recursos, direcionam as ações fim da universidade para rumos orientados por decisões acadêmicas que privilegiam estritos critérios de retorno financeiro.

A tendência à mercadorização do ensino superior transforma, conforme Chauí (2003a), as instituições públicas e privadas em instituições funcionais, nos anos 70, de resultados, nos anos 80, e operacionais, nos anos 90 em diante: da universidade clássica – voltada para o conhecimento - passamos no Brasil, nos anos 70 para a universidade funcional, voltada para o mercado. Ela é massificada e promete à classe média prestígio e ascensão social através da formação rápida para o mercado de trabalho. Já nos anos 80, conforme a autora, entramos na era da universidade de resultados, que é voltada para as empresas e que traz a privatização crescente do ensino superior e a idéia de parceria entre as instituições públicas e as empresas e a atuação da universidade conforme os interesses destas. Finalmente, dos anos 90 em diante, temos a universidade operacional que está voltada para si mesma e é avaliada por índices de produtividade e eficácia organizacional.

Outro aspecto a ser registrado é que o crescimento numérico das instituições e das matrículas não promoveu um equilíbrio no crescimento das diferentes áreas e cursos. Ao contrário, há um forte predomínio dos cursos das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas sendo que mais de 50% das matrículas estão centradas em apenas seis cursos: Administração, Direito, Pedagogia, Engenharia, Letras e Comunicação (RISTOFF e GIOLO, 2006).

A educação a distância, mais recentemente, desenvolve-se de modo significativo e aparece como uma das formas de estender o acesso do ensino superior a populações ainda não

atendidas e como meio de favorecer o alcance das metas quantitativas de taxas de escolarização. Para termos uma idéia da magnitude deste processo, os dados do Censo da Educação Superior de 2007, recentemente divulgados pelo INEP, órgão do Ministério da Educação, apontam que, entre 2003 e 2007, o número de cursos a distância passou de 52 para 408, com um crescimento de 784% e que o número de matrículas passou de 49.000 para 369.766, o que corresponde a um aumento de 754 %.<sup>12</sup> Ainda, em 2005, os alunos dos cursos a distância que representavam 2,6% dos estudantes de ensino superior passaram, em 2006 a representar 4,4%. (INEP, 2006) Registre-se ainda que esta é uma tendência que se acentua nos últimos anos.

Mesmo com esta expansão, o financiamento continua a ser uma das questões cruciais, pois constitui-se no fator principal a ser solucionado para que o acesso seja ampliado.

Algumas políticas governamentais voltam-se para a busca da inclusão social e da inclusão racial: o PROUNI – Programa Universidade para Todos – visa aumentar as vagas públicas com bolsas em instituições privadas destinadas a estudantes de famílias de baixa renda e que concluíram seus estudos de nível médio em escolas públicas ou com bolsas em escolas particulares.

As críticas a este programa focam-se nos argumentos de que trata-se de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada, de uma renúncia fiscal do Estado – já que estas instituições passariam a se beneficiar de isenções tributárias – e de um favorecimento do setor privado ao invés da necessária expansão do setor público. No entanto há que considerar que estas isenções fiscais já estavam dadas, através de outros mecanismos, às instituições privadas e que agora passam a ser vinculadas às vagas para alunos de escolas públicas. Há ainda críticas de que esta política desconsidera os valores da academia, que estão focados na meritocracia o que poderia levar a um rebaixamento ainda maior do nível do ensino ministrado, e de que o benefício da bolsa não é suficiente para a retenção do aluno que precisa, além disto, ter recursos para a sua manutenção enquanto estuda. Em relação a este argumento e mesmo não podendo ser considerados dados conclusivos, nas avaliações do Exame Nacional de Cursos (ENADE), o que se tem verificado é que estes estudantes têm apresentado superioridade de desempenho na maior parte das áreas do conhecimento relacionadas.

No setor público, de outro lado, temos a política de cotas que propõe um número de vagas reservado para alunos afro-descendentes e de origem indígena. Também há críticas em

---

<sup>12</sup> Este é um dos setores em que mais cresce a oferta de vagas por instituições privadas no sentido estrito, ou seja, com fins lucrativos.

relação a estas medidas e elas se fundam no possível rebaixamento do nível do ensino nas instituições públicas em decorrência da inclusão desta fatia da população que, em termos gerais, possui uma formação mais defasada por ser também, em sua maioria, composta por camadas desfavorecidas economicamente. Estas críticas vêm sendo contrapostas pelo bom desempenho apresentado por estes estudantes nas provas oficiais, o que permite um questionamento daquela apreciação.

Através do Decreto 6096, de 24 de abril de 2007, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que prevê apoio a projetos de redução da evasão, das vagas ociosas e de aumento de vagas de ingresso, especialmente noturnas, nestas instituições. (BRASIL, 2007b) Esta é uma política que está tendo a adesão de todas as universidades públicas mesmo que recebendo diversas críticas de parcela dos docentes e alunos destas universidades. Revela, no dizer de L.A. Cunha, um redirecionamento das políticas governamentais no sentido de expandir o setor público e “pode vir a impulsionar o crescimento do alunado desse segmento”<sup>13</sup> (2007a, p. 821).

Outra tendência que se fortalece na educação superior é a da avaliação. Já bastante consolidada na pós-graduação através da CAPES, estende-se à graduação abrangendo as instituições como um todo, os cursos e os alunos. Os modelos utilizados pelo Ministério da Educação para a avaliação institucional tem oscilado entre modelos de avaliação de processo – o pioneiro Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, o PAIUB – a modelos de avaliação de resultados baseados no desempenho individual dos alunos e com estímulo ao ranqueamento e à competição entre as instituições - o Exame Nacional de Cursos, conhecido por Provão (CUNHA, L.A. 2003).

Em 2004, passou a ser implantado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – o SINAES, através da Lei nº 10.861, que baseia-se, novamente num modelo de processo em que estão incluídas a Avaliação Institucional –, realizada através da auto-avaliação e de avaliação externa por comissão de especialistas –, a avaliação de cursos, também com especialistas e visita *in loco*, e a avaliação dos estudantes através do Exame Nacional de Desempenho (ENADE). Este exame busca dimensionar o desempenho dos jovens em assuntos de conhecimento geral e de conhecimento específico da área profissional e, ainda, através da

---

<sup>13</sup> Voltaremos mais adiante a este tema pois ele está relacionado com a proposta de reestruturação curricular apresentado pela Universidade Federal da Bahia e que ficou conhecida como Universidade Nova.

aplicação de provas a estudantes ingressantes e concluintes, o conhecimento agregado ao longo do curso de graduação realizado (BRASIL, 2004a).

Outra discussão sempre presente no ensino superior brasileiro tem sido a que trata dos modelos de instituições. É um assunto que causa polêmica, embora a legislação favoreça a diversificação dos tipos institucionais e a própria realidade já se imponha por si mesma. Os termos “ Instituições de Ensino Superior “ (IES) e “ensino de terceiro grau”, hoje amplamente utilizados, revelam o quanto a universidade e o ensino superior, ou universitário (onde praticam-se o ensino, a pesquisa e a extensão), deixaram de ser os modelos predominantes, embora ainda muito presentes no imaginário social.

O quadro cada vez mais evidenciado é a coexistência de um número restrito de universidades que desenvolvem pesquisa em graus diferenciados e um número expressivo de instituições que atuam exclusivamente no ensino, em alguns casos complementado pela extensão (TRINDADE, 1999; SAMPAIO, 2000).

A internacionalização dos “serviços educacionais” é outra característica que tem se acentuado através do relacionamento do empresariado educacional com grupos externos e, mais recentemente, através da participação de instituições estrangeiras nas mantenedoras de instituições privadas brasileiras. A proposta da Organização Mundial do Comércio, de transformar o ensino superior, de direito e bem público em mercadoria a ser comercializada como outros bens e serviços quaisquer e sem a interferência dos Estados Nacionais na decisão sobre seus rumos e finalidades, reforça a tendência da educação abrir-se mais à competição internacional (CUNHA, L.A., 2007a; DIAS, 2003, 2002).

### 1.5. Do acesso ampliado à nova Reforma

O ensino superior no Brasil que, em seus primórdios, atendia apenas a elite que podia mandar seus filhos à Portugal, estendeu-se a uma população maior, quando da instalação das primeiras faculdades isoladas.

Tínhamos, no início dos anos 60, em torno de cem instituições de pequeno porte que atendiam pouco mais de cem mil alunos oriundos, predominantemente, das elites econômicas, culturais e políticas.

Este acesso ampliou-se mais durante a República Populista (1961-1964), quando o ensino superior passou a ser demandado pelas classes médias urbanas em busca de ascensão social para seus filhos (MARTINS, 2003). Esta expansão se acentuou nos anos 70 e nos anos 90 em diante, especialmente após a LDB, conforme já apontado acima.

No entanto, mesmo com todo o aumento no acesso ao ensino superior, evoluímos pouco em relação à taxa bruta de escolaridade neste nível de ensino. Em 1960 a taxa era de 1%, passando para 6,9% em 1991 e chegando a 17,3% em 2004 (SOARES, 2002).

Além disto, como cerca de 40% dos estudantes tem mais de 24 anos, as taxas líquidas de escolaridade são ainda mais baixas, perfazendo, em 2004, os 10,4%, o que está bem distante dos padrões internacionais e dos propósitos estabelecidos no PNE – Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9/01/2001) –, que definiu como meta, para 2011, o valor de 30% de jovens entre 18 e 24 anos, no ensino superior, e de 40% a participação do setor público nas matrículas. Mesmo tendo havido uma expansão nos últimos anos, a tendência é de haver uma estabilização num quantitativo muito aquém do planejado.

A expansão é contida pelas atuais condições de ingresso e permanência no ensino superior que apresentam pelo menos dois principais pontos de estrangulamento constituídos, de um lado, pela não universalização e pelos altos índices de evasão do ensino médio e, de outro, pela falta de condições financeiras dos alunos interessados em ingressar e permanecer nas instituições de ensino superior.

Com toda a mudança de cenário tanto no panorama mundial como nacional, o ensino superior brasileiro ainda se rege pela última Reforma Universitária, a de 1968, que foi erigida no governo militar.

Discute-se atualmente uma nova reforma não mais universitária mas do Ensino Superior, que dê conta dos novos desafios colocados a este nível de ensino nos dias de hoje.

Para esta reforma, o Governo Federal criou o Grupo Executivo da Reforma Universitária e promoveu, em 2003, dois seminários sobre o assunto: o “Seminário: Universidade: porque e como reformar?”, que reuniu estudiosos brasileiros e o “Seminário

Internacional Universidade XXI”, que contou com especialistas de todo o mundo (BRASIL, 2003a, 2003b).

Estes eventos permitiram a ampla discussão sobre os principais diagnósticos da situação do ensino superior e no mundo, a troca de experiências entre diferentes países e a explicitação das principais premissas em que se deveria basear o equacionamento da questão.

Dentre os principais temas tratados, registra-se a discussão do ensino como bem público, o financiamento, a questão do público e do privado, do caráter empresarial do ensino privado, o papel da universidade pública, o acesso e a permanência, a avaliação, a autonomia, a qualidade, a estrutura e gestão, a pertinência social e profissional dos cursos, dentre outros.

No final do ano seguinte, em 6 de dezembro de 2004, foi divulgada a versão preliminar do Anteprojeto da Lei da Educação Superior, para discussão e recebimento de sugestões da comunidade acadêmica. O projeto desagradou tanto o setor privado como os órgãos representativos dos docentes e funcionários das instituições públicas e ainda alguns estudiosos do ensino superior.

Diversas críticas foram colocadas, iniciando pelo fato de que ele não propõe nenhuma reforma organizacional, estrutural e operacional do ensino superior. Os defensores do ensino privado alegam que ele representa uma clara investida contra a iniciativa privada, elevando os custos das instituições universitárias privadas que perderão em competitividade para os centros universitários e para as faculdades.

Dentre alguns pesquisadores sobre o ensino superior, de outro lado, as principais críticas levantam aspectos que situam-se no outro pólo, ou seja, referem-se ao caráter das reformas propostas que, conforme seu entendimento, orientam-se pela tendência de imprimir a este nível de ensino a lógica economicista do sistema capitalista.

Mesmo sendo a reforma considerada “agenda prioritária” pelo Governo Federal, ainda não foi votada pelo Congresso Nacional que, em meio a continuadas crises de transparência e credibilidade que se abatem sobre ele, dificilmente irá discuti-lo, criticá-lo e votá-lo com a prioridade que a sociedade brasileira e o tema requerem.

Enquanto isso, a tendência já ocorrida em tempos passados volta a ocorrer : a reforma que não é aprovada no seu todo, ocorre “a conta gotas” através das diversas normativas, portarias, decretos, medidas provisórias. Estes, vão instituindo as mudanças “aos pedaços” e criando novamente um novo *patchwork legislativo* que passa a agregar-se ao dia a



dia das instituições de ensino superior sem, no entanto, se constituírem numa totalidade em que as questões principais – as de princípios, de premissas e de papel estratégico do ensino superior – sejam expressas, discutidas e consensuadas, antes das questões acessórias e formais, que passam, assim, a carregar, “à reboque”, as primeiras e mais substantivas.

## **2. O Ensino superior em Portugal – retrospectiva histórica e situação atual**

A trajetória da universidade e do ensino superior em Portugal é descrita e analisada em vasta bibliografia que descreve o surgimento da universidade no mundo europeu e que trata, de outro lado, da história de cada uma das universidades, dentre as quais as portuguesas.

Nosso objetivo é pontuar, em linhas gerais, as características do processo de instalação, consolidação e expansão do ensino superior em Portugal, de modo que possamos ter um quadro de referência compreensivo do cenário atual e, mais particularmente, para a contextualização da universidade que nos propomos a estudar através de suas políticas e práticas curriculares – a Universidade do Minho.

Nos apoiamos em textos clássicos e mais recentes, bem como em relatórios de organismos nacionais e internacionais, que discutem qualitativa e quantitativamente as características, as tendências e os desafios postos neste nível de ensino.

### **2.1. Da fundação à Reforma Pombalina**

A história do ensino superior em Portugal se confunde com a história da criação da própria universidade no mundo, posto que Coimbra, sua primeira universidade, foi criada logo após as pioneiras de Bolonha, Paris, Oxford e Salamanca.

Além disto, grande parte desta história registra a presença, durante vários séculos, de apenas uma única universidade, pois a segunda foi criada quase trezentos anos depois e as outras, apenas no século XX.

Antes da universidade, registra-se a presença de *studiums*, onde se realizavam estudos superiores, ainda não sob o molde universitário. No entanto, Lisboa desejava uma universidade, como as que já existiam em outros países e, para isto, precisava da autorização da Santa Sé, autorização esta que foi concedida e que permitiu a instalação dos “Estudos Gerais”, em 1290 (SERRÃO, 1983).

Foram autorizados os cursos de Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Arte. Os currículos eram organizados como os da época: o *trivium* (gramática, lógica e dialética) e *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). O curso de Teologia, mesmo muito procurado, só foi autorizado em 1400, depois que o papado se assegurou de que não haveria “desvios doutrinários”.

A criação da universidade oportunizou que pudessem ser preparadas gerações de intelectuais que tiveram importante papel na consolidação da identidade de Portugal:

[...] a criação dos *Estudos Gerais* e a afirmação de sua identidade era considerada como uma das pedras fundamentais de consolidação do próprio Estado. Assim, a entrada em funcionamento desta instituição, embora inicialmente muito ligada à Salamanca onde foram recrutados alguns de seus professores e organizada em moldes idênticos à do país vizinho, traduz também um esforço de afirmação cultural de nosso país face a Castela e à perspectiva ameaçadora de anexação de Portugal, por este reino, sentida em diversas épocas de nossa história. (ARROTEIA, 1996, p. 13)

A universidade se organizava numa estrutura corporativa que congregava professores e assistentes (repetidores) e, de outro lado, os alunos. Possuía, ainda, larga autonomia e privilégio e isto gerou tensões entre a população de Lisboa e os estudantes. Assim, em 1308, a universidade é transferida para Coimbra, que era uma cidade que já possuía tradição escolar, pois nela funcionava a escola do mosteiro de Santa Cruz. Entendia-se também que a cidade possuía um ambiente mais tranquilo e apropriado ao trabalho intelectual (TORGAL, s.d.). Na ocasião foi assinada uma carta régia – a *Magna Charta Privilegiorum* – que concedia ao Estudo Geral a condição de uma corporação, com autonomia e privilégios especiais como o foro acadêmico, e a possibilidade que os estudantes tinham, de eleger os seus reitores que, juntamente com os chanceleres, se responsabilizavam pelo funcionamento da instituição.

No entanto, em 1338, no reinado de Afonso IV, e “a pretexto de que a corte passava ali a maior parte do tempo”, além da apontada “degradação da vida escolar em geral”,

novamente a universidade é transferida para Lisboa onde fica até 1354, devido a conflitos com a população, que voltam a ocorrer, e aos efeitos da peste (TORGAL, s.d.).

Em, 1377, sob o reinado de D.Fernando, a universidade volta novamente para Lisboa ficando aí por mais de um século e meio. Com esta mudança, novas áreas de estudo foram criadas, inclusive a de Teologia, sendo que os historiadores apontam a importância que teria tido a universidade no processo de expansão ultramarina.

No entanto, mais adiante, em 1537, a universidade volta definitivamente para Coimbra e juntamente com esta transferência, adotam-se medidas de reestruturação estrutural da universidade, como investimentos em bolsas no estrangeiro para formação de futuros professores em Portugal, assim como a contratação de mestres na França e na Espanha, que ficaram conhecidos pelo nome de estrangeirados.

Segue-se um período de grande renovação, com florescimento das humanidades e das artes, que se encerra com a Contra-Reforma assinalando a defesa de valores ortodoxos. A Reforma Protestante, seguida da Contra-Reforma, afetam a universidade que reforça sua face teológica e reage a todo o saber que colocasse em causa estas orientações. Assim, vários professores foram acusados de heresia, caindo nas malhas do Santo Ofício e acentua-se a tendência conservadora do ensino, bastante centrado na hegemonia dos jesuítas. A Universidade de Coimbra entra numa longa crise cultural, assumindo uma orientação fortemente religiosa e dogmática, o que também aconteceu com outras universidades em outros países.

Os jesuítas, já responsáveis pelo Colégio Espírito Santo – com aulas de Latim, Grego, Moral, Artes e Teologia – em Évora, pleiteiam uma segunda universidade e a conseguem nesta cidade, através da aprovação pelo papa Paulo IV, em 1559. A nova universidade não poderia, no entanto ter os cursos de Medicina, Direito Civil “e a parte contenciosa de Direito Canônico”(TORGAL, s.d.).

A Universidade de Évora é fundamentalmente eclesiástica, sendo que seu corpo docente é formado por professores nas áreas de Teologia, Moral e Humanidades. Tanto Coimbra como Évora alinham-se à Contra-Reforma, e nos séculos XVII e XVIII o ensino universitário português se diferencia e distancia do ensino do centro e norte da Europa, onde o racionalismo e o naturalismo tinham feito avanços.

Registra-se que, neste período os historiadores já assinalam, nas universidades portuguesas, a presença de “alunos nascidos no Brasil e também em Angola” (SERRÃO, 1983, p. 143).

Com a expulsão dos jesuítas, no reinado de D. José e do despotismo esclarecido de Pombal, é extinta a Companhia de Jesus, e juntamente com ela a Universidade de Évora – em 1759. Os jesuítas também são expurgados de Coimbra, que passa a ser novamente a única universidade existente em Portugal.

A reforma da universidade é cada vez mais requerida por setores mais cultos da burguesia, da aristocracia e do clero, que entravam em contato com novos métodos de ensino, novas matérias científicas e técnicas da cultura europeia e que mostravam o atraso do ensino universitário português, à época.

A reforma iniciou-se pelos “estudos menores”, que tiveram seus professores, na maior parte eclesiásticos e jesuítas, substituídos por “professores régios”. Depois, se estendeu ao “Estudo Geral” de Coimbra. Os novos Estatutos propõem uma profunda reformulação material e pedagógica dividindo a universidade em seis faculdades – Direito Civil, Direito Canônico, Medicina, Matemática, Teologia e Filosofia. A reforma pombalina fomenta o racionalismo e o experimentalismo, visando a autonomia do conhecimento científico em relação à doutrina católica: no ensino do Direito e de Teologia, buscava a atualização através de uma abordagem historicista; na Faculdade de Medicina propunha a investigação experiencial através da criação do Teatro Anatômico e do Dispensatório Farmacêutico; a Faculdade de Filosofia dedicava-se à Filosofia Natural com a criação do Gabinete de Física, do Museu de História Natural, do Laboratório Químico e do Jardim Botânico; e a Faculdade de Matemática, por sua vez, possuía o Observatório Astronômico (TORGAL, s.d.).

A preocupação era tal que “a reforma determinava as condições em que se faria o ensino da Física, da Química e das Ciências Naturais, “... sendo que para cada ramo era indicado o tempo do curso, as disciplinas, o número de horas de aula, o método das lições, os atos e os exames públicos, a distribuição de cadeiras, ...” (SERRÃO, 1983, p. 144).

A saída do Marques de Pombal, posteriormente as invasões francesas e a fuga da corte para o Brasil, restringiram ainda mais a universidade, que encerrou suas atividades durante o período entre 1809 e 1811.

Em 1836, são reestruturadas as escolas cirúrgicas em Lisboa e no Porto e, no ano seguinte, nestas cidades são criadas Escolas Politécnicas, buscando estimular a industrialização do país através da formação dos quadros técnicos necessários. Além disto os aspectos culturais também eram considerados o que se denota pela criação, em 1859, em Lisboa, do Curso Superior de Letras.

Assim, o ensino superior, embora ainda não universitário, começa a se fazer presente fora de Coimbra, que, no entanto, ainda ocupava o lugar de única universidade.

## 2.2. Da universidade única às Universidades Novas e politécnicos

No final do século XIX e início do século XX, surgia novamente a consciência da necessidade de reestruturar a universidade e o ensino em geral pois, apesar dos muitos esforços, os estudos científicos ainda estavam em segundo plano e o foco ainda residia nos estudos jurídicos.

Assim, houve uma importante reforma, através do decreto de 24 de dezembro de 1901 – “Bases para a Reorganização da Universidade de Coimbra”, seguida de uma reorganização do Curso Superior de Letras e, de outro decreto, de 1907, que introduzia a autonomia dos institutos de instrução superior, referindo-se, neste caso aos existentes naquele momento: a Universidade de Coimbra, a Escola Politécnica de Lisboa, a Academia Politécnica do Porto, as Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e do Porto e o Curso Superior de Letras. Esta situação, nova no quadro português, previa uma relativa autonomia econômica e financeira e a autonomia pedagógica.

Após a proclamação da República, em 1910, mudou significativamente a política do ensino. Foram criadas as novas universidades de Lisboa e do Porto, novas faculdades e cursos em Coimbra, bem como são reformulados os cursos que já existiam, com alterações em seus planos de estudos. Aumenta o quadro de professores, as escolas são dotadas de material científico atualizado e é criado um sistema de bolsas que permite que o número de alunos aumente. As três universidades recebem também autonomia para elegerem, através de sua Assembléia Geral, três nomes dentre os quais o governo nomearia o reitor. Esta legislação foi

efêmera, pois, em 1919 os reitores passaram novamente a serem diretamente nomeados pelo governo.

Coimbra deixou então de ser a única universidade do país sendo que alguns privilégios e usos que mantinha foram abolidos, como o uso do hábito dos estudantes e juramentos de tipo religioso. A Universidade do Porto ficou centrada no ensino técnico e médico – a partir das escolas Politécnica e Médico-Cirúrgica que já possuía desde o século anterior –, enquanto que a de Lisboa apresentou um leque mais diversificado, desenvolvendo tanto a área de ciências como a de humanidades.

O sistema de ensino superior, como não poderia deixar de acontecer, recebeu as influências da instabilidade política da 1ª República que culminaram com a instalação da Ditadura Militar (1928-1932) e do Estado Novo (1932-1974).

Em 1930, é criada a Universidade Técnica de Lisboa como resposta a uma nova visão de atendimento da formação profissional em diferentes áreas:

Poderá dizer-se que, de algum modo, a criação deste unidade federativa de ensino superior se adequava à via pragmática e tecnológica dos “novos Estados”, inspirando-se numa experiência alemã da então ainda República de Weimar, a Technische Hochschule (Escola Técnica Superior) de Munique. (TORGAL, s.d.)

Ela era composta pelo Instituto Superior de Agronomia, Instituto Superior Técnico, Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras e Escola Superior de Medicina Veterinária, hoje Instituto Superior de Economia e Gestão e Faculdade de Medicina Veterinária, respectivamente. Mais adiante passa a integrá-la o Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, atual Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

O Estado Novo procurou transformar as universidades num aparelho do regime totalitário. Extinguiu a Imprensa da Universidade de Coimbra, demitiu alguns professores tidos como mais liberais, suspendeu a representação dos estudantes nas Assembléias Gerais das Universidades e nos Senados e assumiu uma postura ainda mais repressiva no pós-guerra, com a demissão de vinte docentes das universidades. A resistência foi representada principalmente pelo movimento estudantil, através de diversas manifestações contra o regime:

A Associação Académica de Coimbra lutou pela recuperação da sua organização democrática e foi um dos principais meios de difusão das ideias anti-autoritaristas, enquanto nas outras universidades se foram formando associações nas várias faculdades

e institutos, que vieram a constituir grupos de luta, igualmente activos embora com menor coesão.(TORGAL, s.d.)

Também foram criadas escolas universitárias na África, especialmente em suas duas maiores colônias. Assim, mesmo um ano depois do início da guerra colonial, em 1962, eram fundados os Estudos Gerais Universitários em Angola e Moçambique, designados depois, respectivamente, por Universidades de Luanda e de Lourenço Marques ( hoje Maputo). Estas instituições só no governo de Marcello Caetano, em 1968, receberam o *status* de universidade.

Veiga Simão, ministro da Educação do governo de Marcello Caetano, promove algumas mudanças importantes na educação. O ciclo preparatório que sucedia o ensino primário e antecedia o ensino liceal, que havia sido estabelecido em 1967, proporcionou uma ampliação da rede escolar e levou também à criação das denominadas *Universidades Novas*. Pode-se falar, neste caso, no início de uma democratização do ensino. Os dados mostram que, numa população de cerca de 9 milhões de habitantes, passa-se de 38.500 estudantes de ensino superior, em 1968, para em torno de 58.500, em 1974, ano da revolução de abril (TORGAL, s.d.).

Concede-se maior autonomia, especialmente financeira, às instituições como meio de se contrapor ao excessivo centralismo, ao mesmo tempo que são criadas mais universidades e politécnicos como forma de alargar a base de formação de quadros para o país, buscando fortalecer a inovação, a experimentação e a ação tecnológica.

Surgem, por ação de Veiga Simão, novas universidades e o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), criado em 1972. O ano de 1973 marca o surgimento do que se costuma chamar “novas” universidades: a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade do Minho, a Universidade de Aveiro e a Universidade de Évora. As três últimas se organizaram por departamentos, ao contrário da tradicional organização por faculdades. A Universidade de Coimbra também renova-se passando a ter cursos de caráter prático e tecnológico. Além disto, cria o sistema binário no ensino superior, com a aprovação dos politécnicos.

Esta reforma tem, nitidamente uma ênfase econômica, buscando, com o concurso do ensino superior, “[...] uma aproximação aos padrões de desenvolvimento que a Europa Ocidental já tinha atingido algumas décadas antes” (AMARAL, 2002, p. 3).

### 2.3 Das universidades estatais à Universidade Católica e particulares

Neste período também registra-se o surgimento da primeira universidade não estatal em Portugal, a Universidade Católica Portuguesa, com dificuldades em seu processo de formação, pois na visão salazarista, à Igreja competia apenas uma função religiosa e assistencial. Assim, embora desde os anos 30, em Braga, por ação da Companhia de Jesus, já tivessem ocorrido iniciativas de organizar esta instituição, só mais tarde é que este projeto se tornou realidade.

Em 1947, em Braga e sob o comando dos jesuítas, a instituição foi considerada pela Igreja Católica como Faculdade Pontifícia mas só foi aprovada pelo Ministério da Educação, em 1966, como Instituto Superior de Filosofia. Em 1968, em Lisboa, é inaugurada a sede oficial da Universidade Católica Portuguesa, que é criada sob a Concordata entre o Estado Português e a Santa Sé (ARROTEIA, 1996, p. 34). Nela começam a funcionar as faculdades de Teologia e de Ciências Humanas. Apenas em 1971, o Estado reconheceu a Universidade Católica e, apenas em 1972 surge nela o primeiro curso não eclesiástico – o de Ciências Empresariais. No mesmo ano, foi instalada, em Braga, a Faculdade de Filosofia de Braga, da Universidade Católica Portuguesa (ARROTEIA, 1996). A Universidade Católica tem sua sede em Lisboa e centros regionais em Braga, no Porto e em Viseu.

O período revolucionário (1974-76), afetou substantivamente o ensino superior, sendo caracterizado por uma total abertura do sistema para os que quisessem matricular-se. Dentro do clima vigente, para que a universidade se integrasse à sociedade portuguesa, o ano letivo foi suspenso e foi substituído por um ano de “serviço cívico”.

As universidades foram instadas a se expandir e diversificar, oferecendo novos cursos (AMARAL, 2002, p. 4). Após 1976, houve um forte desenvolvimento do ensino superior no país, tanto em alunos, como em número de instituições universitárias e politécnicas. O sistema binário se consolida e as instituições privadas começam a se estabelecer, encorajadas pela política governamental. Em 1977, o governo adotou a política de controlar o crescimento do ensino superior e instituiu o “*numerus clausus*” de forma generalizada. Este sistema, que havia sido instituído anteriormente, especificamente para os cursos de Medicina, Medicina Veterinária e Psicologia, generalizou-se embora hoje, conforme



muitos estudiosos, não tenha mais razão de existir, pois, em muitos cursos, a demanda é menor do que a oferta (CRESPO, 2003).

Foram criadas a Universidade dos Açores, em 1976, como Instituto Universitário e intitulada Universidade em 1980; a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (nas cidades de Vila Real, Chaves e Miranda do Douro), fundada em 1979 e transformada em universidade em 1986; a Universidade do Algarve, em Faro, de 1979; a Universidade da Beira Interior, de 1986 e situada em Covilhã e, em, 1988 a Universidade da Madeira e a Universidade Aberta em Lisboa e direcionada para o ensino a distância. A maior parte delas possui organização acadêmica departamental embora algumas ainda optem por um modelo baseado tradicionalmente nas escolas, institutos e faculdades.

Portugal adere à Comunidade Econômica Européia em 1986 e neste período reconhece-se que o baixo nível educacional é um obstáculo ao seu posicionamento. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 48/86) estabelece a ligação deste nível de ensino com o desenvolvimento econômico, definindo como um dos principais objetivos do ensino superior, tanto universitário como politécnico, o de formar profissionais para o desenvolvimento da sociedade portuguesa (AMARAL, 2002, p. 6).

Há movimentos de aumento de escolarização do nível secundário e instalam-se dinâmicas de expansão e diversificação através do crescimento do setor universitário público, do crescimento das instituições privadas e dos politécnicos públicos. Além destas instituições, alarga-se a rede do ensino universitário particular e cooperativo com alguns marcos importantes: a Universidade Livre, em 1979, que foi a primeira universidade privada após o 25 de abril de 1974. Mais tarde, após sua extinção em 1985, originou a Universidade Portucalense, a Universidade Lusíada e a Universidade Autónoma Luis de Camões. Ainda são relevantes como instituições particulares, a Universidade Internacional, a Universidade Moderna, a Universidade Fernando Pessoa, a Universidade Independente e a Universidade Lusófona (ARROTEIA, 1996, p. 34).

Alguns autores consideram este período como caracterizado por um aumento descontrolado do setor privado de ensino. As universidades particulares situam-se mais especialmente em Lisboa e no Porto - cidades com maior demanda - e ainda com pólos em várias localidades do país (ARROTEIA, 1996, p. 76; TORGAL, s.d.).

Em 1980, houve novo impulso à autonomia das instituições, através de meios mais rápidos na aprovação dos planos de estudo, o que resultou na transformação curricular quase integral das Faculdades e Escolas. Foi introduzida, através do Decreto Lei nº 173/80, de 29 de maio, a possibilidade de os cursos se organizarem por unidades de créditos como forma de possibilitar maior flexibilidade e interdisciplinaridade nos currículos (PORTUGAL, 1999). Esta modalidade, mesmo não sendo obrigatória, passou a ser utilizada pela maior parte das universidades.

Este sistema de créditos está baseado no número de aulas presenciais, sendo diverso do adotado atualmente nos créditos do Processo de Bolonha que pressupõem uma relação com a carga horária de trabalho do aluno e com os objetivos de aprendizagem. Para os programas de mobilidade, algumas universidades fizeram tabelas de conversão de créditos mas foi só um exercício aritmético, não usando o verdadeiro conceito de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), portanto sem impacto na organização pedagógica do ensino (SIMÃO, 2005).

A Lei de Autonomia das Universidades – Lei nº 108/88, de 24 de setembro, também denominada *Magna Charta das Universidades Portuguesas*, dá autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar às instituições públicas e foi seguida pela Lei nº 54/90, de 5 de setembro, que dá, em menor extensão, autonomia aos politécnicos públicos. Os estabelecimentos particulares e cooperativos regem-se por estatuto próprio e cabe ao Estado reconhecê-los para que possam e conceder graus académicos.

Em 1989, através de deliberação do Ministro da Educação Roberto Carneiro, houve a abolição do carácter eliminatório dos exames de acesso que passavam a ser apenas classificatórios e sem a exigência de uma nota mínima, o que promoveu aumento da procura e forte expansão do setor privado. O crescimento do setor privado é tal que em 1991, a oferta de vagas privadas ultrapassa as públicas, sendo que no período entre 1987/92, as vagas públicas cresceram em 40% e as privadas em 250% (PORTUGAL, 1999).

No período entre 1990-94, reforça-se a coordenação académica e a autonomia das universidades e definem-se acordos sobre uma fórmula de financiamento das instituições públicas e sobre avaliação de qualidade. A Lei nº 38/94, de 21 de novembro, define as regras para a avaliação do ensino superior, que abrange as instituições públicas e privadas, assim

como universidades e politécnicos. Os discursos da política governamental da época ressaltam a vinculação do ensino superior com o desenvolvimento e ainda passam a incluir as questões da qualidade e da eficiência do sistema (AMARAL, 2002, p. 8).

Em 2006, o relatório do MCES preparado para a avaliação da OCDE aponta como existentes no ensino superior, 27 universidades, sendo 14 públicas e 13 privadas, 40 instituições de ensino superior não integradas ( 5 públicas e 35 privadas), 17 Institutos politécnicos ( 15 públicos e 2 privados) e 76 outros politécnicos não integrados ( 16 públicos e 60 privados (PORTUGAL, 2006a, p. 15).

O sistema universitário público português é tutelado, após 2002, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. São suas funções, dentre outras: definir a política nacional para o sistema de ensino superior, para a ciência e para a tecnologia; definir os modos de organização, de financiamento e de execução e avaliação do ensino superior, e promover o desenvolvimento, a modernização, a qualidade e a internacionalização do sistema. O Ministério atua com o concurso de órgãos consultivos como o Conselho Superior de Ciência, Tecnologia e Inovação, o Conselho Nacional de Ensino Superior, o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, recentemente extinto, o Conselho Nacional da Acção Social do Ensino Superior e o Observatório da Ciência e do Ensino Superior (PORTUGAL, 2004).

As universidades possuem Estatutos próprios e seu governo realiza-se através de órgãos colegiados e executivos. Numa primeira fase, que decorre até 2009, a Assembléia da Universidade, “[...] é constituída por representantes eleitos dos docentes, dos investigadores, dos estudantes e dos funcionários, respeitando a paridade entre os docentes e os estudantes bem como o equilíbrio na representação das unidades orgânicas, independentemente de sua dimensão” (PORTUGAL, 2004, p. 21). São membros da Assembléia, o Reitor, os Vice reitores, os Pró-reitores, os gestores das diferentes unidades orgânicas ou de outros estabelecimentos integrados, os Presidentes das Associações de estudantes, o administrador ou seu representante e o vice-presidente dos Serviços Sociais. A Assembléia possui, dentre outras competências, a de aprovar os estatutos, eleger e empossar o reitor, destituí-lo, mediante processo legal.<sup>14</sup>

O reitor é eleito pela Assembléia dentre os professores catedráticos de nomeação definitiva, exercendo um mandato de quatro anos e a ele cabe a nomeação dos vice-reitores.

---

<sup>14</sup> Como veremos adiante, esta estruturação está sendo modificada pela nova legislação que rege o ensino superior.

O Senado Universitário, presidido pelo reitor, possui composição idêntica à da Assembléia podendo ainda ter representantes da comunidade conforme o Estatuto de cada universidade, em número não superior a 15 % dos membros. Dentre outras competências, lhe cabe a de aprovar a criação, integração, suspensão, extinção ou modificação dos cursos.

O Conselho Administrativo possui composição definida pelo Estatuto de cada instituição, dele participando o reitor, um vice reitor, o administrador ou seu representante e um representante dos estudantes. Sua principal atribuição é a de exercer a gestão administrativa, patrimonial e financeira da universidade.

Além destes, as universidades podem ainda criar conselhos consultivos com representantes dos diferentes setores da comunidade local e regional.

De acordo com recente legislação – Lei 62/2007, que trata do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, a Assembléia é substituída pelo Conselho Geral, sendo o reitor eleito por este órgão, obrigatoriamente presidido por um membro externo à universidade. Outros órgãos de governo são o Conselho de Gestão e órgãos consultivos de caráter facultativo como o Senado Acadêmico e outros que a instituição prever em seus Estatutos. (PORTUGAL, 2007b).

Em relação à autonomia para as universidades criarem seus cursos, no ensino público a decisão é dos órgãos institucionais e os cursos são, após esta decisão encaminhados para registro no Ministério. Logo autorizados, os cursos podem funcionar e atribuir graus. No ensino privado, a decisão de aprovação é do Ministério, mediante proposta encaminhada, e então devem ser autorizados a funcionar e atribuir graus. O mesmo ocorre em relação a alteração nos planos de estudos em que o ensino privado e cooperativo tem menos autonomia, dependendo de aprovação.

No que se refere às vagas, estas são reguladas pelo Estado mediante propostas institucionais e as instituições fixam os requisitos e as condições de acesso (PORTUGAL, 2004).

## 2.4 Da expansão ao panorama atual

Se até os anos 50, se pode dizer que a frequência ao ensino superior era restrita às elites mais abastadas, a expansão do ensino primário e secundário gerou a expansão do ensino superior, de modo que pode-se falar hoje, em Portugal, na democratização deste nível de ensino pois a universidade se abriu a alunos de todas as classes sociais e diversas medidas de ação social contribuem para este fato (ARROTEIA, 2004).

O crescimento do ensino superior em suas diferentes modalidades, foi acompanhado de um aumento nas despesas da administração pública neste nível de ensino que, com o ensino pré-escolar foram os níveis que mais receberam dotações (SANTOS, 2007).<sup>15</sup>

O ensino superior aumentou sua acessibilidade através do alargamento da rede de universidades e da implantação do sistema binário – com os politécnicos, a ponto de que hoje a demanda é menor do que a oferta de vagas. Esta é uma tendência que se faz sentir em todas as instituições de ensino superior em Portugal: tem havido uma forte diminuição do número de alunos e um dos fatores é demográfico: o decréscimo da população entre 18/22 anos, apta a ingressar no ensino superior. Esta situação tem gerado, em muitas universidades, programas de incentivo à captação de alunos fora da faixa de escolarização universitária e que não fizeram estudos superiores e, ainda, programas de captação de alunos estrangeiros (ARROTEIA, 2004; TORGAL, s.d.). Foi regulado, através de prova própria, o acesso a maiores de 25 anos, mesmo que não tenham o curso secundário ou equivalente e, mais recentemente, criados cursos de especialização tecnológica. Estes cursos são ministrados em 1200 a 1560 horas e proporcionam formação com componentes sócio-culturais, científicas e tecnológicas e em contexto de trabalho.

A expansão, no entanto, nem sempre se deu com alinhamento a uma racionalidade e, há autores que assinalam ter havido perda de critérios de exigência qualitativa e de relevância sócio-econômica e cultural dos cursos ministrados o que, de certa forma, pode ter comprometido a competitividade de Portugal na Europa e no contexto da globalização dos mercados. Como dificuldades são também apontadas as altas taxas de insucesso escolar, as

---

<sup>15</sup> As despesas públicas com educação em todos os níveis passaram, em Portugal, de 5,3 % do PIB para 7,3% do PIB no período de 1990 a 2005 (SANTOS, 2007)

desistências e prolongamento do tempo de conclusão dos cursos (ARROTEIA, 2004; SIMÃO, 2002).

Outros dados relevantes são os que mostram a distribuição e o crescimento das matrículas por dependência administrativa. Conforme tabela abaixo, entre o ano letivo de 1990-91 e o de 2003-2004, houve um crescimento de 108,1% nas matrículas totais. Este crescimento foi equilibrado entre os setores, 108,5% no setor público e 107,1 % no particular e cooperativo. Além disto, os anos letivos de 1996-97 e 1997-98 foram os que o setor particular cooperativo teve maior participação nas matrículas, com 36,3% e 35,0%, respectivamente. A partir daí, a procura pelo ensino superior passa a ser menor do que a oferta conjunta dos setores público e privado de modo que, aliado ao aumento de vagas no setor público, o setor privado reduz sua participação a 27,3% do total de alunos em 2003-04 (PORTUGAL, 2004).

Tabela 7  
Evolução das matrículas no ensino superior  
por dependência administrativa  
Portugal  
1990/91 - 2003/04

Ano	Total	Público	Particular/ Cooperativo
1990-91	186 773	135 350	51 423
1991-92	218 317	149 667	68 650
1992-93	246 082	164 433	81 649
1993-94	269 989	176 209	93 780
1994-95	290 348	186 286	104 062
1995-96	313 433	198 792	114 641
1996-97	334 125	212 726	121 399
1997-98	344 868	224 091	120 777
1998-99	354 350	236 487	117 863
1999-00	370 790	252 252	118 538
2000-01	384 322	270 312	114 010
2001-02	392 291	280 638	111 653
2002-03	395 478	285 362	110 116
2003-04	388 724	282 215	106 509

Fonte: PORTUGAL, Relatório 2004.

O sistema binário, característico do ensino superior português, foi oficializado pelo Decreto nº 402, de 1973, e diferenciou as Universidades, os Institutos Politécnicos e as Escolas Normais Superiores, com diferentes finalidades de percurso formativo.

As universidades são instituições pluri-disciplinares que ministram ensino superior de curta e de longa duração e a pós-graduação, promovem a investigação fundamental e aplicada e desenvolvem a cultura. O ensino universitário pode conceder os graus de bacharel, licenciado, mestre e doutor.

Os Institutos Politécnicos são centros de formação técnico-profissional que ministram ensino superior de curta duração e a investigação aplicada e as Escolas Normais Superiores constituem-se em centros de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino básico, promovem cursos superiores de curta duração, a investigação educacional e realizam apoio a organizações de ensino e a educação permanente (ARROTEIA, 2004).

Esta estrutura de graus está sendo alterada com o Processo de Bolonha através da introdução dos 1º, 2º e 3º ciclos.

As universidades e os politécnicos articulam-se através do reconhecimento da formação e das competências adquiridas, pelo sistema de créditos e análise dos planos de estudo. Neste aspecto, há estudiosos que colocam como problema a questão do que denominam “fronteira tênue” entre o ensino superior universitário e o ensino politécnico. O argumento é de embora a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro de 1986 estabeleça uma diferenciação em termos de obtenção de graus e de condições de acesso, “[...] a adaptação prática das instituições de ensino politécnico às ambigüidades da lei e à própria legislação que surgiu, vieram criar situações pouco claras”(TORGAL, s.d.).

A própria revisão da lei possibilitou que tanto as universidades como os politécnicos possam atribuir os graus de bacharel e de licenciado. No entanto, as universidades podem oferecer cursos em todas as áreas científicas enquanto que aos politécnicos ficam reservadas as áreas de tecnologia, gestão, tecnologia da saúde, enfermagem, educação, formação de professores e artes (PORTUGAL, 1999).

A tabela abaixo mostra a evolução das matrículas totais e as de cada setor do ensino superior. Enquanto o ensino universitário cresceu em 64,55 % em relação a 1990-91, o politécnico cresceu em 111,3 %, o que demonstra sua importância no setor.

Tabela 8  
Evolução das matrículas no ensino superior,  
por tipo de instituição  
Portugal - 1990/91 - 2003/04

Anos	Total	Universitário	Politécnico
1990-91	186 773	131 356	55 417
1991-92	218 317	148 915	69 402
1992-93	246 082	161 713	84 369
1993-94	269 989	171 363	98 626
1994-95	290 348	182 151	108 197
1995-96	313 433	191 481	121 952
1996-97	334 125	205 518	128 607
1997-98	344 868	207 027	137 841
1998-99	354 350	216 113	138 237
1999-00	370 790	219 797	150 993
2000-01	384 322	221 944	162 378
2001-02	392 291	222 868	174 610
2002-03	395 478	220 868	174 610
2003-04	388 724	216 193	172 531

Fonte: PORTUGAL, Relatório 2004.

Portugal possui um sistema diversificado, universidades e politécnicos – com instituições públicas e privadas. A diversidade possui bases econômicas pois o Estado não pode, com ensino massificado, manter com bases *humboltianas* todas as instituições universitárias. Além disto, os jovens que entram em sistema massificado possuem interesses diversificados e que nem sempre estão voltados para a investigação e para a carreira acadêmica pois, em muitos casos, seus interesses voltam-se para uma formação vocacionada ao mercado de trabalho (CORREIA, 2002).

No entanto, a diversificação não ocorreu através da oferta de novos cursos para o mercado, sendo que esta foi muito mais determinada pelo que as próprias instituições definiram através de suas estratégias do que do resultado de influência externa sobre elas. As Instituições públicas mais jovens diversificaram-se em relação aos cursos enquanto que as universidades mais antigas adotaram postura mais conservadora. Já o ensino particular, seguindo a uma lógica de mercado, não contribuiu muito com a diversificação nem com a distribuição regional do ensino superior, procurando concentrar-se em áreas geográficas, assim como em cursos de maior demanda (CORREIA, 2002).



O Observatório da Ciência e do Ensino Superior realizou um estudo sobre a evolução das vagas mostrando que, no período entre 1998 e 2006, a área científica que concentrou o maior número de vagas foi a de “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, seguida da área de “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção”.<sup>16</sup> A área de menor número de vagas é a da “Agricultura” que é seguida da área de “Serviços”. Mostra ainda que a área da “Saúde e Proteção Social”, que em 1998 ocupava apenas 6% das vagas, chegou a 16% em 2006 apresentando um aumento de 150%. Esta área, que ocupava a 6ª posição dentre as oito áreas científicas, passou para a 3ª posição sendo que foi a que mais aumentou dentre todas as áreas. De outro lado, a área de “Ciências, Matemática e Informática diminuiu em 19% no período (OCES, 2005, p. 11).

Em relação às vagas em geral, dados do Observatório mostram que, durante o período de 1998 a 2006, as vagas de acesso ao ensino superior tiveram uma direção crescente, embora tenham tido dois decréscimos significativos, em 2001 e 2004, sendo que a maior oferta de acesso aconteceu no ano de 2000. De qualquer modo, em 2005-2006, as vagas ofertadas foram 2,2% menores do que as do início da série:

Tabela 9  
Evolução das vagas no ensino superior  
Portugal- 1998-2006

Anos	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
NºVagas	85 639	89 248	91 555	84 130	85 270	85 430	80 430	81 268	83 771
% cres	---	4,2	2,6	8,1	1,4	0,2	-5,9	1,0	3,1

Fonte: OCES, 2005.

O setor não público foi o que cresceu menos ou decresceu enquanto que o setor público teve uma taxa média de crescimento anual de 1,9% e, em 2006, disponibilizou 30,5% mais de vagas do que o setor não público.

Outros dados permitem que se tenha uma visão do desempenho do sistema de ensino superior:

O número de alunos por docente tem se mantido estável, indo de nove no início da década de 90, até catorze em 1996-97 e decrescendo para onze no ano letivo de 2003-2004. A

<sup>16</sup> As áreas científicas, em número de oito, são definidas pela Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação e aprovadas pela Portaria nº 256/2005, de 16 de março.

taxa real de escolarização<sup>17</sup> cresceu de 6,0% em 1985-86, para 27,3% em 2003-2004, o que, conforme os estudiosos, ainda é considerado um patamar baixo. De outro lado, a taxa bruta de escolarização no ensino superior, passou de 13,6% em 1985-86, para 56,8% em 2003-2004 (SANTOS, 2007).

As taxas de diplomação superior e de graduação superior são ainda indicadores de produtividade do sistema de ensino superior que podem ser considerados.<sup>18 19</sup> Enquanto as taxas de diplomação passaram de 12,1%, em 1993-94, para 18,5 %, em 2004-05, as de graduação superior, que considera os totais de alunos que receberam graus de bacharel, licenciado (ou de formação complementar equivalente ao grau de licenciatura) e mestre, passaram de 12,0% para 17,7%, nos mesmos períodos.

Estes dados, no entanto devem ser interpretados a partir de seu real significado:

Desde 1999/2000, a taxa de diplomação tem vindo a distanciar-se gradualmente da taxa de graduação, evidenciando o aumento do peso relativo dos diplomas não conferentes de grau na composição dos diplomados do Ensino Superior.... O crescimento destas taxas pode ser interpretado como um indício de aumento de produtividade do Ensino Superior, entendida a sua produção como a de cidadãos com formação superior credenciada. Trata-se, contudo, de um indicador grosseiro, visto que mistura cursos e ciclos de estudos de durações diferentes, e alunos matriculados em diferentes anos curriculares em cada curso, cujos pesos relativos no total não são constantes.(SANTOS, 2007, p. 82-83)

Como contrapartida ao crescimento do sistema, tem havido também uma maior qualificação do pessoal docente com um forte acréscimo do percentual de mestres e doutores:

O número de novos doutores produzidos pelas universidades portuguesas cresceu, literalmente, de modo exponencial, duplicando o volume inicial de conclusões do grau em 1993, quadruplicando-o em 1999 e octuplicando-o em 2005. A esta tendência de crescimento, a maior das registadas entre todas as saídas do Ensino Superior, não é evidentemente alheio o muito baixo nível de partida, mas é notória a sustentação da trajectória ascendente e da sua aceleração até ao último ano da série. Dois factores estarão decerto associados a este crescimento: o amadurecimento académico dos contingentes de docentes ingressados na carreira universitária na década anterior, e o programa de bolsas de formação avançada lançado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia na segunda metade dos anos 90.(SANTOS, 2007, p. 85)

Os docentes do sistema público são regidos pelos Estatutos das Carreiras Docentes universitária e politécnica, enquanto que os docentes do ensino superior particular

<sup>17</sup> A taxa real de escolarização “avalia a relação entre o número de alunos matriculados no ensino superior em idade normal de frequência desse nível de ensino e a população residente nos mesmos níveis de idade”(SANTOS, 2007, p. 46)

<sup>18</sup> A taxa bruta de escolarização “expressa pela “relação percentual entre os alunos matriculados num ciclo de estudos (independentemente da idade) e a população residente com idade normal de frequência desse ciclo”. (SANTOS,2007, p. 51)

<sup>19</sup> A taxa de diplomação superior é a percentagem do número de alunos que concluíram cursos do Ensino Superior, conferentes ou não de grau num dado ano, relativamente ao total de alunos matriculados nesses cursos nesse mesmo ano e taxa de graduação superior, que é a percentagem idêntica referida aos cursos do Ensino Superior conferentes de grau.”(SANTOS:2007, p. 81)

cooperativo estão vinculados ao Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. A seleção e progressão dos docentes é feita na própria instituição e sua progressão na carreira segue aos critérios de progressão habilitação acadêmica e tempo de serviço. Nas universidades existem as posições de docente catedrático, associado, auxiliar, assistente e assistente estagiário, sendo que para as três primeiras, é exigido o nível de doutoramento.

Outra característica marcante, que também se apresenta em sistemas universitários de outros países, é a “feminização” do ensino superior em Portugal. Dados do MCES mostram a participação majoritária das mulheres neste nível de ensino.

Tabela 10  
Alunos inscritos no ensino superior  
% segundo o gênero  
Portugal – 2000/01 – 2003/04

Anos letivos	Homens %	Mulheres %
2000-2001	43,0	57,0
2001-2002	42,9	57,1
2002-2003	43,3	56,7
2003-2004	44,7	55,3

Fonte : PORTUGAL, Relatório 2004 .

Ainda a ser assinalada é a internacionalização do ensino superior revelando-se de suma importância neste momento, tanto sob o aspecto científico e sob a forma de relacionamento entre centros de investigação, como sob o aspecto acadêmico, com programas de mobilidade de professores e de alunos.

A pertença de Portugal aos países signatários da Declaração de Bolonha tem adeptos na comunidade universitária, mas também gera algumas críticas e preocupações, especialmente no que se refere à padronização dos sistemas acadêmicos como denota o registro de um acadêmico e estudioso do assunto:

No entanto, há também que considerar que a globalização de medidas- resultantes, por exemplo, da assinatura de protocolos conjuntos dos ministros de Educação dos países da União Européia, como a já célebre Declaração de Bolonha, em 19 de julho de 1999 – poderá conduzir a um empobrecimento da originalidade organizativa das universidades, como espaço livre de programação do ensino e da pesquisa científica. (TORGAL, s.d.)

Mesmo assim, esta já se mostra uma tendência irreversível, sendo que as universidades, cada vez mais, desenham políticas de internacionalização do ensino e da

investigação, através de redes, de parcerias e de consórcios o que gera demandas para a internacionalização da avaliação e a transparência nos sistemas de certificação e de acreditação.

## 2.5 Do Processo de Bolonha à nova Reforma do ensino superior

Sem dúvida nenhuma, a questão mais candente sobre o ensino superior não só português mas europeu, atualmente, é o Processo de Bolonha. Este tema coloca sob novas perspectivas todos os pontos anteriormente apontados. E é exatamente isto que está ocorrendo no cenário do ensino superior em Portugal: profundas alterações que mudam rapidamente o cenário por tanto tempo existente.

Os Estados signatários da Declaração de Bolonha, e das outras que a seguiram e que compõem o chamado Processo de Bolonha, comprometem-se a adotar medidas de reformulação na organização, nos métodos e no conteúdo do sistema de ensino superior de seus países. Embora Portugal tenha se retardado neste processo, através do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, foram definidos os primeiros princípios reguladores para as modificações necessárias e que consistiam basicamente na estrutura de três ciclos, na comparabilidade do graus académicos, na organização curricular por unidades de créditos acumuláveis e transferíveis nacional e internacionalmente e nos instrumentos de mobilidade durante e após a formação (PORTUGAL, 2005a).

Dentre os instrumentos de mobilidade são definidos e estabelecidos os ECTS (*European Credit Transfer System*), o Suplemento ao Diploma, a Escala Europeia de Comparabilidade das Classificações, o Contrato de Estudos, o Boletim de Registro Académico e o Guia Informativo do Estabelecimento de Ensino.<sup>20</sup>

Em agosto, através da Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, é aprovada uma segunda alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que havia sofrido modificação em 1997. Seu propósito fundamental em relação ao ensino superior foi de concretizar juridicamente o Processo de Bolonha o que pressupõe: aumento da frequência, da qualidade e

---

<sup>20</sup> Todos estes instrumentos constituem, juntamente com outras medidas adotadas subsequentemente, elementos que afetam a organização curricular dos cursos de graduação. Por isso eles serão mais detalhadamente apresentados, analisados e discutidos no capítulo que trata das políticas curriculares para o ensino superior.

da mobilidade no ensino superior, a adoção do sistema de graus académicos baseado em três ciclos, a adoção do sistema de créditos visando a transferência e a acumulação (PORTUGAL, 2005b).

Ao descrever as finalidades e condições do grau de mestre, em seu artigo 14, incisos 6 e 7, a Lei estabelece que:

6 - O grau de mestre é conferido:

- a) Após um ciclo de estudos com um número de créditos que corresponda a uma duração compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho;
- b) A título excepcional, após um ciclo de estudos com um número de créditos que corresponda a dois semestres curriculares de trabalho.

7 - O grau de mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado com um número de créditos que corresponda a uma duração compreendida entre 10 e 12 semestres curriculares de trabalho, nos casos em que, para o acesso ao exercício de uma determinada actividade profissional, essa duração:

- a) Seja fixada por normas legais da União Europeia;
- b) Resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia.(PORTUGAL, 2005b)

Assim, a Lei deixa de exigir que o mestrado tenha como requisito a apresentação e defesa de dissertação e acaba por criar uma figura antes não prevista que é a do “mestrado integrado”. Esta é uma modalidade não prevista e que está sendo utilizada, em alguns casos, para adaptar os cursos já existentes, bipartindo-os em duas etapas, conferindo à primeira um grau novo e à segunda o grau anteriormente conferido, apenas acrescido da titulação de mestre.

O Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, regulamenta a Lei, no que se refere ao modelo de ciclos de estudos, que especifica os graus e diplomas, e estabelece as condições e o prazo no qual as instituições deverão concluir a adequação de seus cursos ao novo formato (PORTUGAL, 2006b).

Esta lei não satisfaz à comunidade universitária e ao próprio CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas – pois o registro é que ela ficou aquém do que era esperado. Antes de sua aprovação, esta entidade manifestou-se ponderando contrariamente a alguns aspectos como: a possibilidade dos politécnicos conferirem grau de mestre, a necessidade de se atribuírem denominações diferentes aos primeiros ciclos dos dois subsistemas posto que poderão ter durações diversas, a instituição de conselhos consultivos que “não tem tido a eficácia desejada” e propondo que a sociedade seja representada nos Senados que são órgãos que tomam as decisões estratégicas nas universidades.

Após a aprovação, o Conselho de Reitores novamente se pronunciou e, além de fazer algumas avaliações positivas e requerer do governo uma opção política clara sobre o papel das universidades no desenvolvimento do país e na qualificação dos cidadãos, faz algumas críticas relacionadas à aplicação uniforme dos critérios de duração de cada ciclo, sugerindo que esta deve ter como referência fatores como a preparação na formação pré-universitária, a natureza dos cursos bem como as competências que os alunos devem construir e ainda que a duração dos ciclos deve ser adaptada aos estudantes em tempo parcial (CRUP, 2005). Sugere, além disso que, tendo em conta a defesa da qualidade da formação, o grau de licenciado na universidade deve, “em regra ser obtido ao fim de oito semestres” e que o grau de mestre deve incluir sempre provas públicas de defesa de dissertação. Critica ainda o mestrado integrado, como não sendo compatível com as exigências académicas da estrutura dos ciclos da nova organização de estudos e entende que a fixação do valor das propinas deve permitir a estabilidade da gestão das instituições.

Ao longo do tempo, outras medidas foram sendo adotadas na direção de ajuste ao Processo de Bolonha, mas que vão, na verdade, muito além disto: posicionam Portugal como um país que está realizando uma profunda e estrutural reforma no ensino superior português.

Para subsidiar a reforma, o governo, através do MCES, encomendou a diferentes organismos internacionais trabalhos de avaliação do sistema e os dados resultantes tem sido amplamente discutidos e considerados para as mudanças de direcionamento que quer implantar.

Os dados dos relatórios de auto-avaliação realizado pelo MCES e os da avaliação externa da OCDE, de 2006, mostram que o sistema cresceu e apresenta instituições de excelência mas que outras ainda requerem recursos para desenvolver o ensino e a investigação de qualidade e que existem altas taxas de ineficiência para os padrões exigidos pelo *Espaço Europeu de Conhecimento*, do qual Portugal quer ser parte (OCDE, 2006a; 2006b).

Mesmo tendo crescido e se qualificado significativamente, o relatório aponta que há alguns temas que necessitam atenção. Os aspectos que são alvo de registro referem-se: à coordenação e gestão do sistema, à governança e ao estatuto legal, ao financiamento e eficiência; ao acesso e à equidade, a qualidade e excelência dos sistemas de ensino e de ciência e tecnologia e à abertura das instituições à sociedade (PORTUGAL, 2006a).

As recomendações são uma maior articulação do sistema com o ensino secundário, com o sistema de ciência e tecnologia e com o mercado de trabalho e sociedade; maior flexibilidade e diversificação nos sistemas tanto em relação à sua estrutura interna como em relação aos regimes jurídicos; maior racionalização e eficácia e a vinculação do financiamento público a contratos e avaliação de desempenho do sistema. É proposta a manutenção, neste primeiro momento, do atual sistema de propinas, ao menos para o 1º ciclo e, para a questão do acesso e equidade, são apontadas medidas que auxiliem a retenção dos alunos, nomeadamente empréstimos. A questão da qualidade e eficiência apresenta-se como relevante considerando que os níveis de insucesso devem ser alvo de atenção através de políticas de avaliação e acreditação e recomenda-se, também, uma necessária abertura das instituições para a sociedade e o mercado de trabalho.

Sobre estas reformas e a direção que elas tomam, observa-se que é bastante claro o pronunciamento do Primeiro Ministro, em intervenção realizada, em dezembro de 2006, na Assembléia da República, no debate mensal sobre ensino superior. Nele é pontuado o posicionamento do governo em relação aos aspectos que precisam de mudança, além das diretrizes da reforma proposta sendo que o teor da fala ministerial aborda exatamente os pontos apontados, dias antes, pelo relatório da OCDE (PORTUGAL, 2006c).

O Primeiro Ministro propõe que o governo seja menos interventivo e assuma mais a função de regulação e orientação das instituições. Quer aumentar a base de recrutamento e o número de estudantes, especialmente no politécnico, reforçar a capacidade científica das instituições, sua capacidade de gestão, seu envolvimento com a sociedade e com as redes internacionais de ciência e tecnologia. Quanto à , propõe mais autonomia com prestação de contas, além de abrir a possibilidade de estruturação de diferentes modelos de organização e gestão, rompendo com a uniformidade característica do sistema até então.

Quanto ao financiamento, a proposta governamental é clara: é preciso aumentar a eficiência do sistema para atingir melhores resultados. O governo sinaliza para a manutenção dos recursos públicos e sua vinculação aos resultados obtidos pelas instituições, ou seja, recursos vinculados à qualidade medida por instrumentos de avaliação e acreditação com reconhecimento internacional. A introdução de contratos institucionais fundados em planos e indicadores de desempenho deve substituir a fórmula uniforme de financiamento vigente até

agora. Além disto, as instituições serão estimuladas à obtenção de fundos próprios através de prêmios aos bons resultados obtidos (PORTUGAL, 2006c).

Outra área apontada como alvo da reforma é a do acesso e das garantias de equidade. O governo aposta no aumento do acesso no 1º ciclo, especialmente nos politécnicos, em captação de adultos para a formação ao longo da vida e na redução do insucesso escolar (reprovações e desistências), bem como no reforço das medidas de ação social para assegurar a equidade.

A fala ministerial aponta a necessidade de revisão dos Estatutos das Carreiras Docente e de Investigação, que deve incluir medidas relativas à endogamia, à mobilidade, ao sistema de avaliação de desempenho, ao relacionamento das carreiras académica e nas empresas, além da instituição do doutoramento como regra de entrada na carreira. Finalmente, outro forte chamamento é a abertura das instituições à sociedade e à economia para superar o isolamento ainda vigente. E isto requer, em seu entender, parceria com as entidades empregadoras para a orientação escolar e profissional dos estudantes bem como sua inserção na vida ativa, assim como parcerias internacionais com escolas, centros de referência mundiais, ensino de língua estrangeira (inglesa), oferta de graus em parceria interinstitucional e atração de estudantes estrangeiros. Propõe, para isto, uma série de medidas que já estão sendo apresentadas e regulamentadas em novos normativos cujos efeitos estão mudando a face do ensino superior em Portugal.

Quanto à organização e gestão, foi apresentada e aprovada a Lei nº 62/2007, em 10 de setembro de 2007, que trata do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior e que regula a constituição, as atribuições, a organização, o funcionamento, as competências orgânicas e a fiscalização pública das diferentes instituições de ensino superior (PORTUGAL, 2007b).

Esta Lei introduz algumas modificações importantes, dentre as quais destacamos : o reforço da importância do sistema binário; a previsão de maior flexibilidade e variedade na organização interna das instituições bem como a atuação na forma de consórcios e associações; o estabelecimento dos requisitos das universidades, politécnicos e instituições privadas, por exemplo em relação à composição e titulação do corpo docente; o estabelecimento de medidas de racionalização das instituições públicas; a vinculação da entrada em funcionamento dos cursos à acreditação pela Agência de Avaliação e Acreditação; a alteração dos órgãos de



governo das universidades e politécnicos estabelecendo o Conselho Geral e o Conselho de Gestão; a definição de que o reitor da universidade é eleito pelo Conselho Geral e que pode ser professor ou investigador da própria instituição ou de outras instituições nacionais ou estrangeiras, de ensino universitário ou de investigação; a instituição do Conselho Coordenador do Ensino Superior com competência de aconselhamento ao Governo.

Sua alteração mais significativa, no entanto, é a possibilidade de as instituições de ensino superior públicas se organizarem na figura de fundações públicas de direito privado, o que é novo no sistema de ensino superior português. Assim as instituições públicas já existentes poderão optar em continuarem públicas sob o regime de direito público ou se transformarem em públicas de direito privado.

Ainda é facultada a transformação de uma escola em fundação pública de direito privado, o que ocorre com a criação de uma entidade mas ampla, na forma de consórcio, que pode envolver a fundação, a instituição de origem ou suas escolas ou ainda outras instituições de ensino e investigação, independentemente de suas naturezas jurídicas. Além disto, a Lei prevê que podem ser criadas novas instituições resultantes da recomposição de unidades orgânicas de diversas instituições de ensino superior públicas e de instituições de investigação e desenvolvimento públicas e privadas. O patrimônio destas entidades é o patrimônio das instituições ou unidades de origem e o Estado pode contribuir com recursos complementares, assim como outras entidades podem concorrer para o seu patrimônio.

As fundações possuem autonomia igual à das instituições públicas de direito público. Seu financiamento é definido através de contratos plurianuais com o Estado de acordo com objetivos de desempenho estabelecidos e segue, assim como o regime de propinas dos estudantes, as regras fixadas para o financiamento das demais instituições de ensino superior públicas.

Sobre esta Lei, o Conselho Nacional de Educação emitiu parecer em reunião plenária de 11 de julho de 2007, em que, mesmo reconhecendo a relevância do assunto, diz que o documento “consagra diversas soluções merecedoras de sérias reservas ou mesmo severas críticas”.

Aponta entre estas, o excesso de regulamentação e intervenção do Estado e a configuração dos “estabelecimentos de ensino superior mais como um «serviço» do que como

uma «instituição» que abre a porta à desconstrução ou fragmentação desses estabelecimentos, assim afectando a coesão universitária.”(PORTUGAL, 2007d)

Faz críticas, também, ao modelo de gestão, especialmente ao Conselho Geral e ao método de escolha do reitor, que reputa “visivelmente inspirado nos concursos para a função pública” e, além de outros aspectos, questiona a redução da participação dos estudantes e dos funcionários nos órgãos de governo e de gestão, bem como o modelo de fundações e de financiamento propostos, sobre os quais se expressa:

Pretende-se submeter ao direito privado fundações de origem pública, as quais simultaneamente dependerão do financiamento do Estado e do recurso ao mercado, sem terem portanto nem fundos nem rentabilidade assegurada, com efeitos evidentes na desorçamentação da despesa, e com autoridade confiada a chamados «curadores», que, com os curadores das fundações, apenas coincidem na designação. O modelo americano das universidades é frequentemente fundacional mas isso pela origem em igrejas e mecenatos, com uma tradição e uma cultura que não temos nem é fácil de implantar e que requer uma adequada regulamentação, que não existe, sendo que o modelo proposto, aliás em termos e em condições criticáveis, é mais próximo das universidades entendidas como serviços dependentes da hierarquia administrativa do que das verdadeiras fundações. De resto, o que poderia ganhar-se em autonomia financeira, perder-se-ia na esfera da autonomia político-administrativa e organizatória. Por outro lado, o financiamento plurianual é um instrumento de primeira importância no que toca a uma gestão estratégica e responsável, e não pode aceitar-se que a sua eventualidade fique dependente de uma opção pelo modelo fundacional, nos termos e nas condições da proposta governamental.(PORTUGAL, 2007d)

De qualquer modo, a lei foi aprovada e, após sua aprovação, as instituições tiveram oito meses para adequar seus Estatutos. Neste processo as instituições devem, conforme define a Lei, racionalizar as suas unidades orgânicas, fazendo as extinções ou fusões que forem adequadas e conforme as orientações gerais já aprovadas. A decisão sobre a mudança para o regime jurídico de fundação deve ser tomada neste momento de alteração dos Estatutos, mediante aprovação interna e encaminhada ao governo na forma de proposta fundamentada que, no caso de aprovação, é implementada mediante acompanhamento e avaliação, na forma de acordo entre o Governo e a nova entidade.

Muito recentemente, as instituições começaram a discutir a opção de se transformarem em fundações de direito privado. Algumas poucas estão optando por este estatuto jurídico, que é uma mudança radical no modelo e sinaliza para uma alteração relativa da participação do Estado no financiamento deste nível de ensino.

Evidentemente este é um assunto ainda muito recente e, como tal, está causando muita discussão, insegurança e interrogações entre os gestores, docentes, investigadores,

funcionários e alunos destas instituições, não sendo possível recolher, neste momento, dados bibliográficos que sustentem uma análise mais profunda.

A questão do financiamento é outra das temáticas que está sendo revista. A Lei do Financiamento do Ensino Superior, para as universidades públicas, estabeleceu uma fórmula de financiamento baseada em três vetores: os recursos governamentais, os recursos captados pela própria universidade através de contra-prestação de serviços e as propinas dos alunos. Nos recursos governamentais temos os recursos de custeio e os de investimento, sendo que estes últimos são atribuídos em decorrência de planejamento dos Ministérios e das propostas providas das instituições. Nos critérios de financiamento de custeio constam o número de alunos e a relação alunos e docentes e alunos e não docentes das instituições.

No entendimento de muitos estudiosos, com esta fórmula de financiamento muitas universidades buscaram alunos e criaram cursos para atrair novos alunos. Ainda mais, é apontada uma distorção: o financiamento ligado ao número de estudantes elegíveis faz com que mesmo os alunos que permanecem mais tempo do que o desejável na universidade contem como elegíveis. Por isso as universidades teriam usado de modo limitado as precedências e as prescrições e seria necessária a mudança da mensuração do tempo do aluno para os ECTS – conceito utilizado no processo de Bolonha, o que muda a cultura de ensino e de aprendizagem. Esta seria a forma de fomentar-se a eficiência do ensino “[...] e a atitude dos estudantes para que os estudos não se arrastem por um tempo desnecessário para completarem seus estudos” (CRESPO, 1993, p. 89).

Outras questões são, de igual modo, apontadas em relação ao financiamento: há posicionamentos favoráveis ao aumento das propinas, posto que estas estão estacionadas num valor anual igual ao valor mensal do salário mínimo nacional vigente no início do ano letivo e representam um valor simbólico. Além disto, é registrado que a Lei do Financiamento coloca a investigação à margem do Ministério da Educação pois são realizados através de contratos individuais com agências o que resulta em falta apoio à investigação apoio à produção de bibliografia de textos escolares (SIMÃO, 2005).

Após muito debate, foi aprovada uma nova lei de financiamento – a Lei 37/2003, de 22 de agosto, que define as novas bases do assunto que se fundam em critérios objetivos, indicadores de desempenho e valores padrão relativos à qualidade e excelência. Reafirma a

relação tripartida entre o Estado, as instituições e os estudantes e estabelece os princípios do financiamento tanto do setor público como dos outros setores (PORTUGAL, 2003b).

A medida modifica o que vinha sendo praticado, ao vincular o financiamento a uma fórmula baseada em critérios de qualidade e excelência e a valores padrão e indicadores de desempenho avaliados através de relatórios das instituições. Serão considerados como indicadores:

- a) as relações padrão pessoal docente/estudante e pessoal docente/pessoal não docente;
- b) os incentivos à qualificação do pessoal docente e não docente;
- c) os indicadores de qualidade do pessoal docente;
- d) os indicadores de eficiência pedagógica dos cursos;
- e) os indicadores de eficiência científica dos cursos de mestrado e doutoramento;
- f) os indicadores de eficiência de gestão das instituições;
- g) a classificação de mérito resultante da avaliação do curso/instituição;
- h) a estrutura orçamental (relação despesas de pessoal e outras despesas);
- i) a classificação de mérito das unidades de investigação.

O regime de prescrições deve ser definido de modo a assegurar a promoção do mérito aos estudantes, sendo que a Lei define alguns parâmetros e estabelece que, no caso de não cumprimento, o aluno estará prescrito no curso e impedido de candidatar-se a este ou outro curso nos dois semestres seguintes. No ensino não público, o Estado só se compromete a apoiar caso as normas de prescrição sejam nas mesmas bases.

Outras formas de apoio do Estado se dão através de contratos-programa e contratos de desenvolvimento institucional que também são acompanhados mediante relatórios e fiscalização.

As propinas são definidas como taxas de frequência e tem seus valores fixados anualmente em função da natureza dos cursos e de sua qualidade, tendo um valor mínimo e um máximo estabelecidos em Lei. Cabe ao Senado das universidades definir as propinas e as dos

mestrados e doutorados serão definidas pelas instituições ou unidades orgânicas que os oferecem.

Também são normatizadas as formas e tipos de apoio do Estado às instituições não públicas, sempre vinculadas ao estabelecimento de contratos.

Novamente aqui registramos as observações do CRUP quanto a três aspectos. Trata-se de um reforço e de duas críticas (CRUP, 2003):

- a) quanto ao sistema de prescrições : como a propina não representa preço de mercado pelo acesso e frequência, o princípio da responsabilidade social aponta ser “[...] uma injustiça social o abuso da permanência no sistema, sem progresso no percurso acadêmico”.
- b) quanto à questão do financiamento do ciclos de estudos: na avaliação realizada, a aplicação da fórmula de financiamento não pode “[...] circunscrever-se ao primeiro ciclo de estudos.”
- c) ainda sobre a fixação do valor das propinas, entende que “[...] a fixação do respectivo montante deriva do conceito político de acesso ao ensino superior, devendo em consequência ser esse montante estabelecido pelo poder político”.

Outro tema também importante, e que está cada vez mais na ordem do dia, é a questão da qualidade que busca ser assegurada através da avaliação e da acreditação. Este é um tema que não é novo mas que atualmente é acrescentado com novos ingredientes.

As bases do sistema de avaliação da qualidade do ensino superior português foram definidas pela Lei nº 38/94, de 21 de novembro. A lei previa um modelo baseado na auto-avaliação e na avaliação externa e, após ela, foi instituído o Conselho Nacional de Avaliação (Decreto Lei 205/98, 11 de julho) com a finalidade de coordenar e acompanhar o processo. O processo de avaliação iniciou em 1994 com as universidades públicas e, em 2000, atingiu todas as universidades e politécnicos. No entanto, os estudiosos concordam que a avaliação realizada não teve consequências concretas sobre o sistema de ensino superior (ARROTEIA, 2004).

Em 16 de agosto de 2007, através da Lei nº 38/2007, foi revogada a Lei de 1994 e aprovado o Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior que definiu o objeto, os

parâmetros, os objetivos e os princípios da avaliação da qualidade. Estes fundam-se na universalidade, obrigatoriedade, periodicidade e publicidade; na participação dos docentes, estudantes e entidades externas; na independência do avaliador face o avaliado, na internacionalização, no contraditório e na recorribilidade das decisões. Define ainda as formas de avaliação que incluem a auto-avaliação e a avaliação externa (PORTUGAL, 2007a).

Mais recentemente o Conselho Nacional de Avaliação foi extinto pelo Decreto Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, que criou e aprovou os estatutos da Agência Nacional de Avaliação e Acreditação.

Esta agência tem como objetivos a promoção da qualidade do ensino superior promovendo:

- a) o alargamento da avaliação das instituições;
- b) a objetivação dos critérios da avaliação, a tradução dos resultados em apreciações qualitativas, dimensão a dimensão, comparáveis entre si, e a clarificação das consequências da avaliação, quer para o funcionamento dos cursos e das instituições de ensino superior, quer para o seu financiamento;
- c) a internacionalização do processo de avaliação, designadamente na dimensão de avaliação institucional;
- d) a exigência de concretização, pelas instituições de ensino superior, de sistemas próprios de garantia da qualidade, passíveis de certificação.(PORTUGAL, 2007c)

A Agência é uma fundação de direito privado e tem sua independência assegurada tanto pela forma de organização como pela forma de designação, composição e funcionamento de seus órgãos. Trata-se de uma agência externa e independente tanto do governo como das instituições a serem avaliadas, e que será responsável pela avaliação e decorrente acreditação das instituições de ensino superior.

Este conjunto de medidas estão provocando uma verdadeira reconfiguração no sistema de ensino superior em Portugal sendo que suas repercussões e consequências já se fazem sentir a ponto de podermos dizer que o cenário hoje difere substancialmente do vivenciado nos últimos anos do século XX.

### **3. O ensino superior no Brasil e em Portugal: diferenças e possíveis convergências.**

Ao serem cotejados, os sistemas de ensino superior brasileiro e português apresentam características que os diferenciam e, ao mesmo tempo, outras que os aproximam.

Dentre os elementos diferenciadores, ressaltamos aqueles que, em nosso entendimento, são mais relevantes para nosso objeto de estudo:

Enquanto no Brasil o ensino superior iniciou através de instituições isoladas e cursos de cunho profissionalizantes, em Portugal ele já nasceu sob a marca da universidade como modelo institucional.

As instituições privadas no Brasil, por sua vez, assinalam sua presença desde os primórdios do ensino superior (1891), sendo que predominam em relação ao número de matrículas e de instituições. Em Portugal, a primeira instituição privada foi reconhecida pelo Estado apenas em 1970 e o ensino superior, embora conte com importantes instituições privadas, pode ser caracterizado como um sistema de predominância do setor público estatal. A estas características agrega-se a de que, no Brasil, é forte a presença dos cursos noturnos e de alunos trabalhadores, enquanto que em Portugal os chamados cursos pós-laborais ainda constituem um percentual minoritário.

Mesmo tendo surgido sob forte influência do modelo francês, o ensino superior brasileiro, já a partir dos anos 50 e acentuando-se nos anos 60, passa a receber influências modernizantes através da adoção de características inspiradas no modelo americano. Assim, enquanto no Brasil, desde a reforma de 68, as cátedras são extintas, criam-se os departamentos, as matrículas passam a ser em disciplinas e créditos (CUNHA, L.A., 1988; 2005; CHAUI, 2001), em Portugal estas mudanças são mais recentes: as chamadas *Universidades Novas* surgem a partir de 1973, com estruturas departamentais que, no entanto, não se generalizam imediatamente, e a adoção dos créditos como unidades de estruturação dos currículos passa a vigorar em caráter não obrigatório apenas a partir de 1980.

Em relação ao acesso, também podemos registrar diferenças pois no Brasil, mesmo que tenha se expandido, o ensino superior ainda é restrito a um reduzido percentual de jovens na faixa de 18 a 24 anos (em torno de 11%) enquanto que em Portugal já pode-se falar propriamente em democratização do acesso.

Pode-se assinalar, no entanto, importantes convergências entre os dois sistemas de ensino:

São ambos sistemas diversificados: no Brasil temos instituições universitárias, representadas pelas universidades e centros universitários, e não universitárias, com as faculdades, os centros de educação tecnológica e os institutos superiores de educação, e, em Portugal, temos o sistema binário com as universidades e politécnicos.

Duas outras convergências podem ser apontadas, quando analisamos as discussões em relação à avaliação e à internacionalização.

Ambos os sistemas desenvolvem sistemas de avaliação: no Brasil, além do sistema já consolidado e reconhecido de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, adotado pela CAPES, foi criado e está sendo aplicado o SINAES, que é um sistema integrado de avaliação do ensino de graduação. Em Portugal foi aprovada recentemente a criação de uma agência de avaliação, certificação e acreditação do ensino superior. A finalidade de ambos os sistemas é a busca da melhoria e a certificação da qualidade das instituições bem como a transparência e comunicação dos resultados obtidos para a sociedade. Também discute-se nos dois países, como clara sinalização dos “novos tempos” vividos pela educação superior, a vinculação dos resultados da avaliação ao estabelecimento de critérios para a distribuição dos recursos públicos.

A questão da internacionalização também está presente nos dois sistemas através da preocupação com a mobilidade de pesquisadores, docentes e estudantes e com o estabelecimento de redes de pesquisa.

No Brasil ela assume mais recentemente, além destes aspectos, o viés do relacionamento com grupos externos e da participação instituições estrangeiras nas mantenedoras de instituições privadas brasileiras, enquanto que em Portugal, o viés predominante é o decorrente do Processo de Bolonha, que remete para a mobilidade, para a comparabilidade dos graus, para a internacionalização da avaliação e a transparência nos sistemas de certificação e de acreditação.

Finalmente, dentre os aspectos que dizem respeito mais diretamente à questão das políticas curriculares e que podem vir a aproximar os dois países estão os que se referem ao modelo de formação e ao modelo pedagógico.

Quanto ao modelo de formação, o Brasil adota três ciclos: a graduação, seguida do Mestrado e do Doutorado. A primeira, conforme vimos, é, desde sua origem calcada num modelo claramente profissionalizante. Um novo modelo de formação e de currículo é expresso



na proposta de reforma universitária encaminhada pelo governo brasileiro e, mais recentemente estimulado e já apresentado por algumas universidades, através do REUNI – Programa de Reestruturação Expansão das Universidades Brasileiras – que atinge as universidades federais. Trata-se do modelo que prevê a adoção, na graduação, de um ciclo inicial de formação geral de dois anos que antecederia a formação profissional e que não estaria voltado para a titulação profissional tal como ocorre atualmente.

Este ciclo reproduziria o modelo dos *colleges* americanos, o que tem muita afinidade com o primeiro ciclo propugnado pelo Processo de Bolonha, voltado para uma formação mais básica e generalista e que não oferece as mesmas competências profissionais que as anteriores Licenciaturas. Ora, em Portugal é exatamente este o processo em curso.

Assim, se adaptarmos a afirmativa de L.A. Cunha com a substituição da palavra “francês” pela palavra “português”, pode-se expressar o processo que ocorre:

Se as tendências em curso prosseguirem, é possível que o ensino superior brasileiro e *francês* [grifo nosso] venham a se reencontrar em futuro próximo, então sob a hegemonia norte-americana.(2005, p. 7)

Quanto ao modelo pedagógico, e antecipando a discussão que faremos adiante, assim como nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação vigentes hoje para o ensino superior brasileiro, também no Processo de Bolonha e nos novos cursos configurados a partir dele, está fortemente registrada a discussão do novo paradigma de ensino-aprendizagem centrado no estudante e na sua aprendizagem e as demais decorrências daí resultantes.

Como vimos, as diferenças não excluem as convergências e estas permitem que se possa vislumbrar relevantes tendências de aproximação, o que reforça o interesse por nosso objeto de estudo.

## CAPÍTULO IV – AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL

*Passou a diligência pela estrada, e foi-se:  
E a estrada não ficou mais bela, nem sequer mais feia.  
Assim é a ação humana pelo mundo fora.  
Nada tiramos e nada temos: passamos e esquecemos:  
E o sol é sempre pontual todos os dias.*

*O Guardador de Rebanhos  
Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa)*

Nesse capítulo temos como objetivo analisar as políticas curriculares para o ensino superior vigentes no Brasil e em Portugal. Buscamos a compreensão das lógicas que norteiam estas políticas, de como elas se relacionam entre si e respondem localmente a propostas de modelos de universidade.

Utilizamos um recorte de análise que denominamos “horizontal”: trata-se de uma comparação entre as políticas curriculares para o ensino superior dos dois países. Para esta análise, buscaremos inicialmente contextualizar e caracterizar as políticas curriculares para o ensino superior do Brasil e de Portugal, tendo como pano de fundo o cenário do ensino superior descrito no Capítulo III, bem como o contexto mundial.

A contextualização, que constitui a primeira etapa, será feita através do resgate do cenário em que surgem as políticas curriculares de cada país com o objetivo de estabelecer relações entre as políticas atuais com o contexto social, econômico e educacional respectivo.

A seguir, na segunda etapa, trataremos da caracterização, que objetiva a compreensão dos conteúdos destas políticas pela identificação dos seus principais traços definidores. Esta é realizada com a leitura dos documentos referentes às políticas curriculares atualmente vigentes, a síntese destes documentos e a identificação de suas principais categorias analíticas através da técnica de análise de conteúdo.

Como terceira etapa, através da justaposição da realidade brasileira e portuguesa, buscar-se-á uma análise comparativa dos elementos identificadores das políticas curriculares de cada país, visando a percepção tanto dos elementos comuns como dos diferenciadores.

Nos apoiaremos, também, conforme descrito anteriormente, em entrevistas realizadas com intelectuais que denominamos *respondentes especialistas*<sup>1</sup>, que registraram suas visões sobre as políticas curriculares vigentes nos respectivos países, como também nas falas de nossos outros entrevistados, quando expressam considerações sobre este mesmo assunto.

O objetivo do capítulo, ao discutir os aspectos acima referidos, é o de buscar a resposta para as questões de pesquisa e discutir a hipótese de trabalho que nos pautou relativamente a este tema: que as políticas curriculares, tanto no Brasil como em Portugal, embora diversas, estão desenhadas a partir de parâmetros comuns configurados pela nova visão sobre o ensino superior e sobre seu papel, e a visão que daí decorre, relativamente à formação e a preparação das novas gerações. Além disso, a hipótese norteadora do estudo é de que tais concepções remetem para lógicas educacionais e sociais caracterizadas pela busca da eficiência, eficácia e controle de qualidade.

## 1. Contextualização e caracterização das políticas curriculares para o ensino superior no Brasil

### 1.1. Dos Currículos Mínimos às Diretrizes Curriculares: a trajetória e sua contextualização

Acompanhando a história da educação superior brasileira vimos que, entre 1549 e 1759, eram os jesuítas que mantinham os cursos de teologia – precursores do ensino superior, e estes seguiam as prescrições da Companhia de Jesus. Em 1759, com a reforma do Marquês de Pombal, o ensino superior passa à responsabilidade do Estado e seus currículos por ele são estabelecidos. No período Imperial, apenas o governo central poderia oferecer ensino superior,

---

<sup>1</sup> Por ter sido na condição de autoridades sobre o tema que nossos *respondentes especialistas* concederam suas entrevistas e também por termos obtido autorização, sempre que os mencionarmos, diferentemente dos outros entrevistados, explicitaremos suas identidades.

sendo que somente com a Constituição Republicana de 1891 este poder foi delegado aos governos estaduais, quando foram permitidas também a criação de instituições particulares.

Neste momento, estabeleceu-se um modelo de credenciamento em que, embora a possibilidade de criar instituições e cursos não estivesse mais concentrada apenas no governo central, ainda nele centralizava a definição das políticas curriculares, sendo esta instância que credenciava as instituições, os cursos e reconhecia os diplomas. Assim, os currículos dos cursos de todas as instituições deveriam ser iguais aos das instituições federais e esta supervisão era realizada pelo então Ministério da Justiça e Negócios Interiores (CUNHA, L.A. 1999b).

Mais adiante, em 1911, com a reforma Rivadávia Correia, foi aprovada a Lei Orgânica Superior e do Ensino Fundamental (Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911). Esta reforma caracterizou-se por uma clara tendência de retração do Estado na área educacional com um forte cunho de desregulamentação do sistema e desoficialização do ensino. Era estabelecida a autonomia didática e administrativa dos estabelecimentos federais de ensino e a extinção da ação fiscalizadora do Governo Federal sobre os estabelecimentos particulares. A reforma propunha, ainda, a abolição do diploma e a instituição de certificados de assistência e aproveitamento.

Com esta legislação, que perdurou apenas até 1915 – a reforma de Carlos Maximiliano re-oficializa o ensino no Brasil – por um breve período, as instituições estaduais e particulares tiveram a liberdade para organizar seus currículos seguindo as decisões de seu corpo docente e não de acordo com orientações oficiais.

Outras medidas foram resultado desta lei: a introdução dos denominados cursos livres e a instituição da livre-docência como nova categoria de docentes a compor “a corporação docente de cada instituto de ensino superior”(BRASIL, 1911), que, juntamente com os “professores ordinários” e os “professores extraordinários efetivos”<sup>2</sup>, compunham a Congregação do curso (BRASIL, 1911, Art. 50). O livre-docente, para assim atuar, necessitava aprovação em concurso específico que consistia em submeter à apreciação de trabalho original – a tese de livre-docência– a todos os docentes da faculdade. Este foi, na época, um espaço de oferecimento de ensino fora das cátedras.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Os professores ordinários eram os “regentes nomeados para as cadeiras”-os catedráticos – enquanto que os extraordinários efetivos receberiam autorização para “reger os cursos que lhes forem designados”, sendo ambos os cargos vitalícios. (BRASIL, 1911)

<sup>3</sup> Registre-se que o livre docente não era pago pelo governo, conforme reza o artigo 47, do decreto referido: “Os livres docentes não serão estipendiados pelo Governo, mas receberão na thesouraria do instituto as taxas de frequencia dos alumnos matriculados nos seus cursos, deduzida a respectiva porcentagem para a faculdade.” (BRASIL, 1911)

Até 1968, os currículos dos cursos de graduação eram organizados em matérias sendo que a cada matéria correspondia uma cátedra. Assim, para alterar o currículo era preciso mudar o número e a composição das cátedras que tinham seus titulares vitalícios - os professores catedráticos. Estas mudanças geravam, em decorrência, alterações no quadro docente.<sup>4</sup>

A Reforma Universitária de 1968 trouxe uma visão gerencial para a universidade brasileira com ênfase na racionalização de recursos pois, criando os departamentos, evitava a multiplicação de cátedras em diferentes unidades da mesma universidade, e, introduzindo a matrícula por disciplina e créditos, permitia a otimização da relação aluno/professor com o agrupamento, na mesma turma, de alunos de diferentes cursos (CUNHA, L.A., 1999c).

Ainda hoje a legislação brasileira estabelece que a competência para a definição das políticas curriculares para o ensino superior é do governo federal. Esta competência está explicitada retrospectivamente na primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 4.024/61) e também na Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68), que estabeleceram como atribuição do Conselho Federal de Educação, órgão então existente e ligado ao Ministério da Educação e Cultura, a função de fixar os Currículos Mínimos dos cursos de graduação. Estes eram a orientação vigente, desde as décadas de 60 e 70, para todo o território nacional e seguidos por todas as instituições de ensino superior, independente da sua natureza administrativa.<sup>5</sup>

Esta realidade modifica-se a partir da nova LDB – Lei 9.394/96, que em seu artigo 53, estabelece dentre as atribuições das universidades, que a elas cabe “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1997a, p.33).<sup>6</sup>

O termo – diretrizes curriculares - substitui a expressão currículos mínimos – passa a ser utilizado antes mesmo deste documento, pois surge nas atribuições do Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 1995 para substituir o extinto Conselho Federal de Educação e que tem atribuída à sua Câmara de Educação Superior (CES), a competência para deliberar sobre “as diretrizes curriculares propostas pelo Ministro da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação” (BRASIL, 1995).<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Desnecessário é dizer que este sistema desencorajava sobremaneira as reformulações curriculares dos cursos.

<sup>5</sup> Os currículos mínimos detalhavam toda a estrutura de um curso superior, estabelecendo um padrão uniforme para estes cursos em todo o país.

<sup>6</sup> Diferentemente dos currículos mínimos, as diretrizes curriculares baseiam-se na maior autonomia das instituições de ensino superior para definir seus currículos, conforme seu projeto pedagógico.

<sup>7</sup> Observar que, mesmo sendo um significativo fator de integração entre os países, não existe na América Latina uma ação que possa ser equiparada ao Processo de Bolonha. Mesmo que a Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior do Mercosul tenha estimulado as reformas dos sistemas nacionais com vistas à integração dos sistemas e a criação de um espaço compartilhado de ensino e de pesquisa,

A partir daí, a expressão “diretrizes curriculares” passa a substituir o termo “currículos mínimos”, sendo mencionada em diferentes pareceres e resoluções emitidos pelos órgãos governamentais responsáveis pelo ensino superior.

Ainda em suas disposições transitórias, a LDB estabelece que será encaminhado ao Congresso Nacional para apreciação e aprovação, o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes e que este documento será elaborado em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos da Unesco.<sup>8</sup>

Quando elaborado, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) , por sua vez, em seus objetivos e metas aponta o estabelecimento, em nível nacional,

[...] de diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.(MARCHEZAN, 2000, p. 82)

Na verdade, estamos diante de uma mudança que vai além da mera troca de uma designação, correspondendo a substantivas alterações de concepção sobre as políticas curriculares, registrando-se que o termo “diretrizes” vem sempre acompanhado da constatação da necessária *flexibilidade e diversidade e modernização* que os Currículos Mínimos não possibilitavam.

A idéia de flexibilidade está expressa na LDB e implica em desregulamentação e maior autonomia das instituições em definir seus projetos pedagógicos, tendo como pano de fundo não mais currículos mínimos, mas orientações gerais. Esta visão tem unanimidade entre os *especialistas* entrevistados:

O currículo mínimo é um conjunto fechado de disciplinas obrigatórias estabelecidas pelo CFE com caráter obrigatório para todo o Brasil. Já as diretrizes permitem às IES uma grande flexibilidade na tradução das orientações gerais por meio dos projetos pedagógicos, por sua vez, vertidos em propostas curriculares. As orientações devem ser seguidas, mas suas traduções se adequam aos distintos contextos de um país federativo, continental e diverso.( CURY, C.J.)

[...] é uma lei que costumo chamar de antropológica, a cara do Darcy Ribeiro. O homem pensa em sua formação, e não a escola pensa no perfil e esse perfil deve formar o homem. Para a educação superior, a LDB é absolutamente aberta e flexível nesse sentido, ela abre um caminho. Eu diria que ela tem um outro paradigma em relação ao

---

e que muitos documentos tenham sido assinados, pouco se avançou nesta direção. Existe uma iniciativa recente representada pelo Mecanismo Experimental de Credenciamento (MEXA) e que envolve os cursos de graduação em Agronomia, Engenharia, Medicina, Odontologia, Veterinária e Arquitetura. De qualquer modo, resta o desafio de integrar os sistemas de educação superior e de criar mecanismos de reconhecimento e mobilidade com sistemas extra-Mercosul. Para mais dados sobre o assunto, consultar AZEVEDO (2008), MERCOSUL (2008) e STUBRIN (2008)

<sup>8</sup> Aqui tem-se uma referência explícita da sintonia desejada entre as políticas educacionais brasileiras e as conclusões da Unesco..

homem. [...]o homem do presente não é mais o mesmo do século XX, do século XIX. Por força da tecnologia da informação, da velocidade no processamento da informação. (KETZER, S.)

[...] as Diretrizes Curriculares tornaram mais flexíveis as opções locais para os currículos plenos; ao mencionar competências – mesmo na ambigüidade do termo – afastam-se da listagem de disciplinas e conteúdos como presentes nos Currículos Mínimos. Creio que favorecem um movimento mais dinâmico da universidade, em termos de perfis previstos para seus estudantes.( CUNHA, M.I.)

Em 1997, tanto o Conselho Nacional de Educação (CNE), como a Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu) manifestam-se sobre as diretrizes curriculares, dadas as pressões de toda a ordem existentes para que esta discussão fosse iniciada (MARTINS, 2004).

O CNE aprova o Parecer 776/97, que teve a finalidade de estabelecer orientações para as referidas Diretrizes Curriculares, sendo que, ao defini-las expressa, que devem assegurar a *flexibilidade* e a *qualidade* da formação oferecida aos estudantes e, ao mesmo tempo, ser respeitadas por todas as IES. Este documento criticava os currículos mínimos por sua rigidez, pela presença de interesses de grupos corporativos em sua fixação, pelo excesso de disciplinas obrigatórias e pelo decorrente prolongamento na formação. Criticava também a concepção tradicional dos cursos de graduação que não mais seriam, conforme o entendimento deste órgão, capazes de formar egressos que pudessem responder às demandas da atualidade e propunha a desvinculação do diploma do exercício profissional, o respeito à heterogeneidade, a compreensão da formação na graduação como etapa inicial da formação, que deveria ser continuada (BRASIL, 1997b).

O Parecer expressa:

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.(BRASIL,1997b)

Na mesma época, a SESu, com o intuito de provocar participação de diferentes instâncias interessadas, publica o Edital n.4, de 10/12/97, que convoca as instituições de ensino superior a realizarem debate com as ordens e associações profissionais e de classe, com a comunidade científica e com o setor produtivo e demais atores envolvidos, para encaminhar propostas para as diretrizes a serem sistematizadas posteriormente por Comissões de Especialistas de cada área. O Edital explicita o caráter das diretrizes curriculares em

construção, a saber: são referenciais para a elaboração dos programas de formação, portanto dos projetos pedagógicos dos cursos e de seus currículos, e fundam-se nos princípios da *autonomia* e da *flexibilidade* (BRASIL, 1997c).

O Edital ainda era visto como uma oportunidade,

[...] para aperfeiçoar os conteúdos curriculares no que se refere a inovações, adaptações e flexibilização desejadas, seja por especificidades regionais, seja por atualização e sintonia com o novo perfil do mercado de trabalho. (MARTINS, 2004, p. 52)

Em resposta ao Edital, houve uma intensa mobilização das universidades, das diferentes entidades representativas de discentes, docentes e de gestores acadêmicos, assim como dos conselhos e associações profissionais, que enviaram uma diversidade de propostas. Estas foram, então, sistematizadas pelas Comissões de Especialistas que, a seguir, as enviaram ao CNE, encarregado de divulgá-las para colher críticas e sugestões dos diferentes segmentos.

Como os formatos das propostas apresentadas eram muito díspares, a Câmara de Educação Superior decidiu adotar uma orientação comum para as diretrizes a serem aprovadas e estabeleceu, com o Parecer 583/2001, que a definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos seria objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior e que as Diretrizes deveriam contemplar:

- a) Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.
- b) Competências/ habilidades/ atitudes.
- c) Habilitações e ênfases.
- d) Conteúdos curriculares
- e) Organização do curso.
- f) Estágios e Atividades Complementares.
- g) Acompanhamento e Avaliação. (BRASIL, 2001a)

A seguir, as propostas foram agrupadas por blocos de carreiras, conforme os critérios utilizados pela CAPES.<sup>9</sup> No que se refere às licenciaturas, a Secretaria de Ensino Superior elaborou propostas através da articulação entre as diferentes áreas que oferecem esta formação. O objetivo foi fortalecer a profissionalização do professor através de um eixo comum

<sup>9</sup> As áreas são:

1) Ciências Biológicas e da Saúde : Biomedicina, Ciências Biológicas, Economia Doméstica, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional. 2) Ciências Exatas e da Terra: Ciências Agrárias, Estatística, Física, Geologia, Matemática, Medicina Veterinária, Oceanografia e Química. 3) Ciências Humanas e Sociais: Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Sociais, Direito, Filosofia, Geografia, História, Letras, Música, Pedagogia e Psicologia. 4) Ciências Sociais Aplicadas: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências da Informação, Comunicação Social, Hotelaria, Serviço Social, Secretariado Executivo e Turismo. 5) Engenharias e Tecnologias: Arquitetura e Urbanismo, Computação e Informática, Design, Engenharias e Meteorologia. (BRASIL, 2003d)



de formação específico que desenvolvesse competências necessárias ao trabalho docente, sinalizando assim para que as licenciaturas deixem de ser, como o tem sido até o momento, um apêndice do bacharelado nas diferentes áreas.<sup>10</sup>

Atualmente, os cursos de graduação já possuem as suas normativas que passam a orientar a construção dos projetos pedagógicos e a reformulação de seus currículos, já que as Diretrizes Curriculares foram editadas pelo Conselho Nacional de Educação e substituíram o documento legal anterior, constituído pelos Currículos Mínimos.<sup>11</sup> Além disto, foram aprovadas resoluções específicas sobre a carga horária mínima e sobre procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação na modalidade presencial e foram editadas normas referentes aos cursos a distância e, ainda, aos cursos superiores de tecnologia, que são graduações tecnológicas.<sup>12 13</sup>

Como vimos, as políticas curriculares para o ensino superior no Brasil reproduzem o modelo de gestão centralizada nacionalmente, mesmo que este se auto-denomine federativo, pois são definidas pelo governo federal e seguidas pelas diferentes instituições, independentemente de seu vínculo administrativo. Tal modelo está definido na Constituição de 1988 que, em seu artigo 22, inciso XXIV, reserva à União o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, o que resultou na Lei 9494/96, acima mencionada. Assim, mesmo instituições vinculadas aos sistemas estaduais de ensino seguem as orientações curriculares definidas em âmbito federal, já que os Conselhos Estaduais de Educação, em legislações próprias, assim o estabelecem.<sup>14</sup>

Para a compreensão da trajetória de evolução das políticas curriculares para o ensino superior dos Currículos Mínimos até as Diretrizes Curriculares, é relevante buscarmos a identificação do *contexto de influência* e do *contexto de produção* de textos das definições políticas, bem como a dinâmica de participação e interesses dos diferentes atores envolvidos.<sup>15</sup>

<sup>10</sup> Observar que no Brasil, diferentemente de Portugal, a licenciatura se refere à formação de professores para a educação básica enquanto que os bacharelados são os cursos superiores que conferem título para o exercício das demais funções profissionais.

<sup>11</sup> As Diretrizes específicas para os cursos objeto de nossa análise - Medicina e Pedagogia- serão mencionadas no item seguinte e, depois, descritas e analisadas no Capítulo V que tratará das práticas curriculares.

<sup>12</sup> Os cursos a distância obedecem às mesmas normativas curriculares que os cursos presenciais, especialmente no que se refere à conteúdos e carga horária. Evidentemente são diferentes no que se refere a aspectos particulares decorrentes da modalidade, como frequência e prazos de integralização, por exemplo.

<sup>13</sup> Os cursos superiores de tecnologia são cursos de educação profissional de nível tecnológico e visam atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas e conferem o grau de tecnólogo.

<sup>14</sup> No caso do estado de Santa Catarina, a Resolução nº 107, CEE, de 20/11/2007, fixa normas para o funcionamento da Educação Superior no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e estabelece, em seu Art. 9º: “A estrutura e a organização do currículo pleno dos cursos são de competência das Instituições de Educação Superior, de acordo com legislação própria, **diretrizes curriculares nacionais**, carga horária mínima e projeto pedagógico do curso com o perfil do profissional a ser formado.”( grifo nosso) (SANTA CATARINA, 2007)

<sup>15</sup> Ver BALL, Stephen *apud* LOPES (2004) e CUNHA, L.A.(2002)

Tratando-se do *contexto de influência*, considera-se o quadro sócio-econômico, político e intelectual do mundo e do país que circunscrevem e afetam as decisões relativas ao tema. Neste aspecto, não se pode desconsiderar a discussão que se trava, em âmbito mundial, sobre a educação e o ensino superior. O papel de educação como promotora do desenvolvimento econômico e social, as análises de agências multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco, assim como a discussão do Processo de Bolonha, na União Européia, constituem uma moldura que, mesmo não sendo exclusiva e determinante, deve ser considerada.

No que se refere aos elementos externos, um fator ressaltado por um *especialista*, e que em seu entender contribuiu para extinção dos Currículos Mínimos, é o tema da equidade, que também está expressa nos documentos das principais agências multilaterais. Em seu ponto de vista, ela substitui inadequadamente a noção de igualdade no acesso:

Os fatores de origem externa se ligam ao crescimento do princípio (nem sempre bem interpretado) da equidade, em nome da adequação a fatores regionais e de perfil de clientela . Para muitos ele viria substituir a igualdade. Pessoalmente não comungo com essa dicotomia e nem Aristóteles...(CURY, C.J.)

Um *especialista*, ainda, refletindo sobre os elementos relativos ao quadro interno ao país, registra o contexto que, em seu entender, se inseriram os Currículos Mínimos:

Os Currículos Mínimos fizeram parte das políticas do governo militar e da sua visão nacionalista de Estado. Por isso previam pouca flexibilidade para as diferentes regiões e culturas nacionais. Além disso, com uma base comum rígida de conteúdos seria mais fácil controlar a formação, inclusive na dimensão ideológica. Certamente conseguiram alguma unidade nacional e esta condição trouxe alguns ganhos; mas perdeu na condição de favorecer a diferença, típica de um país continental como o nosso.(CUNHA, M.I)

Este contexto se modifica com a democratização do país e com os movimentos de discussão da nova Constituição Federal de 1988 e, posteriormente da LDB ( Lei 9.394/ 96), que são acompanhados pela reforma do Estado, com tendências de redução de seu papel, de privatização, desregulamentação, descentralização e diversificação.

O cenário descrito é o quadro sócio-político mais amplo de rediscussão e reformulação das políticas públicas e da educação em particular e é neste contexto que se situa a extinção dos Currículos Mínimos e a elaboração das Diretrizes Curriculares como novas orientações para os cursos de graduação.

Outros elementos contextuais que devem ser considerados para que se compreenda as políticas educativas e curriculares são as discussões contemporâneas sobre a sociedade do conhecimento, o papel da educação superior e da universidade, as relações entre o saber e o saber fazer, a transdisciplinaridade, as novas teorias da aprendizagem e, o processo de produção do conhecimento, dos seus resultados e da necessária prestação de contas à sociedade.

Além destes, a tendência de redefinição dos modelos das organizações, que passam de estruturas rígidas e hierárquicas para estruturas flexíveis, temporárias e diversificadas e as modificações no mundo do trabalho, com a flexibilização, desregulamentação e precarização das relações laborais, compõem, também, o cenário a partir do qual pode ser feita a leitura das muitas modificações nas políticas para o ensino superior realizadas no Brasil e, dentre estas, as políticas relativas ao currículo.

Ao tratarmos do *contexto de produção* de textos das definições políticas, ou seja, aquele que envolve o poder central, registra-se que o Ministério da Educação, na época, possuía um diagnóstico crítico sobre a educação brasileira. Neste, entendia-se que até 1994,<sup>16</sup> a educação superior apresentava uma situação de aumento de vagas sem critérios de avaliação tendo como resultado um crescimento sem qualidade e com distribuição geográfica desigual. Daí decorria a necessidade de políticas de supervisão e de avaliação para garantir “expansão com qualidade” e estas requeriam a reformulação do marco legal do ensino superior buscando a diversificação do sistema com novos tipos de instituições e de cursos e a mudança dos currículos da graduação.<sup>17</sup> Os princípios que orientaram este novo marco legal, consoantes com o cenário externo e interno, foram a flexibilidade, competitividade e avaliação (MARTINS, 2004).

Conforme Martins, o MEC ao formular este diagnóstico busca legitimar seu discurso e suas políticas apresentando-as como resposta às demandas sociais emergentes a partir dos processos de globalização, das novas tecnologias e dos novos padrões de emprego e trabalho vigentes na sociedade. Assim, circunscreve os termos do debate sobre o tema,

---

<sup>16</sup> Este período antecede o do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

<sup>17</sup> No debate sobre as diretrizes curriculares não houve, de modo expresso, nenhuma referência às experiências internacionais e a orientações do Banco Mundial ou da Unesco. (MARTINS, 2004, p. 24) Cabe, no entanto a consideração de que os relatórios destas agências, além de serem elaborados com a participação de técnicos e especialistas brasileiros, expressaram diagnósticos que foram validados, de alguma forma, pelos órgãos governamentais do Brasil, na medida em que as direções assumidas por algumas das políticas públicas assim o sinalizam.

reduzindo os espaços de divergência e crítica (MARTINS, 2004). Como consequência, a questão das reformas educativas e, especialmente das reformas curriculares, passa a ser apresentada como consensual, portanto acima dos debates e da pluralidade de pensamento que caracterizaram o período.

Assim registra Martins, referindo-se à visão da SESu/MEC expressa em documentos:

Ao interligar a mudança curricular às demandas da sociedade, o texto cria um vínculo que determina toda oposição como nociva e reacionária, garantindo um discurso agregador de base unívoca que, como visto acima, pôde ser utilizado pela SESu/MEC e pelos demais atores na definição do formato de suas alianças nos diferentes momentos do processo. Compreende-se então o porquê dos “currículos mínimos” serem apresentados como um obstáculo à realização das transformações nos formatos de oferta dos cursos de graduação, uma vez que não permitiam adaptar os cursos de graduação às demandas consideradas fundamentais no cenário de transformações no conhecimento. Como corolário, o documento do MEC apresenta as diretrizes curriculares como a única possibilidade de ultrapassar a situação apresentada no diagnóstico acima, daí o porque de “os profissionais gerados pelas diretrizes curriculares, além de intimamente refletirem o projeto pedagógico e a vocação de cada IES, serão profissionais dinâmicos, adaptáveis às demandas do mercado de trabalho, aptos a ‘aprender a aprender’, estando então diferenciados em relação àqueles formados no âmbito dos currículos mínimos estáticos”.(MARTINS, 2004, p.73-74)

A participação de diferentes grupos e atores é outro aspecto que deve ser, de igual modo, registrado como componente do processo de definição das políticas curriculares. O interesse por este ponto está relacionado ao fato de que a participação (ou sua ausência) revela interesses materiais e simbólicos destes atores, o que é elemento significativo para a compreensão da dinâmica das políticas e, mais adiante, para o entendimento do processo de sua implementação.

O caráter participativo da construção das Diretrizes é ressaltado:

Creio que as diretrizes favorecem a possibilidade de movimento dos proponentes de um currículo; foram construídas com a participação da base acadêmica e discutidas de forma ampla com essa base. Certamente há limitações e divergências sobre seus formatos, mas não se pode atribuir a elas um caráter autoritário.(CUNHA, M.I.)

Ainda Martins, estudando o processo de construção das diretrizes curriculares, mostra como ele se configurou como um espaço social em que ocorreram lutas simbólicas entre os diferentes atores na busca da hegemonia. Mostra ainda que, mesmo com a tentativa do MEC/SESu, e do CNE de exercerem o controle e direcionamento, o processo caracterizou-se por uma ampliação dos atores participantes e de sua influência nas políticas de educação

superior e que esta ampliação gerou, em alguns momentos a relativa perda do controle das agências oficiais sobre o processo. Registra como atores fundamentais o MEC, a SESu, o CNE, os docentes, as organizações docentes, os centros de estudos acadêmicos, as instituições federais de ensino superior, as associações de mantenedores de IES particulares, os conselhos profissionais, os fóruns de reitores e pró-reitores, as comissões de especialistas, os consultores *ad hoc* e os porta-vozes da comunidade acadêmica – que denomina por intelectuais autônomos. Discute como este processo se inseriu no âmbito da disputa e dos conflitos entre a SeSu, o CNE e demais atores interessados na questão da avaliação e da expansão dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior. Sua análise busca, finalmente, identificar as tensões entre os discursos e conhecer as origens sociais dos diferentes posicionamentos, mostrando que os interesses dos atores, muitas vezes, era divergente: de um lado as agências oficiais pretendendo chegar a definições coerentes com seus diagnósticos e, de outro, os outros grupos que representavam interesses de diferentes naturezas: corporativos, acadêmicos, privatistas, dentre outros e que nem sempre concordavam com as propostas oficiais (MARTINS, 2004).

Neste aspecto, um *especialista* refere como elemento “interno” e que atuou no sentido da extinção dos Currículos Mínimos, o posicionamento da comunidade acadêmica:

[...] [o] crescimento de professores com pós-graduação *stricto sensu*. Eles, uma vez atualizados e em processo constante de atualização, entendem que um Currículo Mínimo pode significar uma camisa de força em face das alterações que os conteúdos vão sofrendo dadas as publicações e eventos que assinalam o avanço do conhecimento.(CURY,C.J.)

Em síntese, é nosso entendimento que, retendo os elementos contextuais, bem como os relativos à dinâmica dos agentes envolvidos, podemos compreender melhor, tanto o processo de discussão das diretrizes curriculares, como os resultados expressos na legislação que as definiu e, assim, buscar apreender seus elementos caracterizadores e seu sentido.

## 1.2. Caracterização das políticas curriculares para o ensino superior

### 1.2.1. Os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares: elementos caracterizadores e diferenciadores

Para a compreensão dos resultados das mudanças de orientação nas políticas curriculares para o ensino superior, em curso desde meados da década de 90, buscamos as diferenças entre os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares. Através da leitura dos documentos oficiais - nossas unidades de contexto - podemos identificar os elementos diferenciadores entre as políticas até então vigentes com as atuais, bem como a caracterização destas últimas.

Trata-se de um rol de documentos - Leis, Editais, Pareceres, Resoluções – que, através da análise de conteúdo temática, permitem a seleção de categorias analíticas que levam à identificação das diferenças entre uma e outra política curricular e, ainda, à caracterização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

Para esta análise, inicialmente construímos quadros-síntese dos documentos com a identificação de categorias e subcategorias, quando foi o caso, e a transcrição da parte do documento que as ilustrava – as unidades de registro. Após este procedimento, foram identificadas categorias, com seus elementos descritivos, tanto para os Currículos Mínimos como para as Diretrizes Curriculares.

As categorias analíticas identificadas foram: (Apêndice 4)

- a) Papel da Instituição de Ensino Superior;
- b) Visão de formação;
- c) Perfil do Profissional a ser formado;
- d) Organização Curricular;
- e) Avaliação;
- f) Duração/carga horária e integralização dos cursos

Os Currículos Mínimos, conforme expresso na legislação, tinham como objetivos:

- a) observar normas gerais para todo o país de modo que ao estudante fosse assegurada igualdade de oportunidades através dos mesmos conteúdos, duração e denominação de disciplinas ou matérias;
- b) assegurar uniformidade mínima profissionalizante, por curso, de modo que as diferenças residissem apenas em disciplinas complementares ou optativas;
- c) facilitar as condições de transferência sem causar aos alunos, aumento do tempo de formação;
- d) fornecer diplomas profissionais assegurando uniforme exercício das prerrogativas e direitos da profissão;
- e) permitir a determinação, na duração dos cursos, do tempo mínimo, médio ou máximo, sem redução da qualidade e mantendo o mesmo número de créditos e carga horária do currículo aprovado. (BRASIL, 2003c)

Eles foram construídos a partir de alguns pressupostos que, mais recentemente, passaram a ser questionados e assim deram lugar à sua crítica e substituição pelas Diretrizes Curriculares.

Neles, o **papel das instituições de ensino superior** é de garantir, através da uniformidade da proposta pedagógica, a qualidade da formação. Assim, as IES possuíam uma margem muito estreita para inovar, posto que o detalhamento dos conteúdos e das disciplinas que a legislação exigia, praticamente impedia a diversificação. Os currículos daí decorrentes apresentavam uma relativa rigidez e nem sempre eram adequados às necessidades emergentes tanto da ciência e da tecnologia, bem como do modelo de desenvolvimento do capitalismo e do mundo do trabalho.

Conforme os Currículos Mínimos, a **visão de formação** busca a “igualdade de oportunidades” dos alunos. Entende-se que esta igualdade é atingida através de uma qualidade mínima, “garantida” pela legislação, que visa obter um exercício profissional uniforme. A formação direciona-se a habilitar para uma profissão, geralmente regulamentada, havendo então um estreito vínculo do diploma com o exercício profissional.

Entende-se que o **perfil do profissional a ser formado** é construído a partir das matérias profissionalizantes concebendo-se a existência de fronteiras profissionais bem definidas e ainda que, ao final do curso, o profissional deve estar “preparado” para exercer a profissão.

Para dar conta desta formação e do adequado exercício profissional, a **organização curricular** das instituições e cursos deve garantir a uniformidade dos percursos formativos, daí o detalhamento dos Currículos Mínimos. A partir da intenção de formar profissionais nacionalmente comparáveis, a concepção de organização curricular, cristalizada pela política oficial centralizada, gerava uma especificação minuciosa das matérias, conteúdos e até de cargas

horárias a serem cumpridas através de um grande número de disciplinas obrigatórias, sendo que a variação estava localizada em poucas disciplinas optativas, quando existentes.

Como, na maior parte dos casos, os requisitos a cumprir eram extensos, os currículos mínimos eram, de fato, quase totalmente reproduzidos nos projetos dos cursos o que tornava os currículos plenos de diferentes instituições, rígidos e praticamente idênticos. Isto era, de certa forma, entendido como desejável a ponto de que quando as diferenças eram mais marcantes, os cursos poderiam não obter a autorização para funcionamento ou o reconhecimento legal.

Nacionalmente também era definido o tempo mínimo e máximo de integralização do curso, sendo que a duração tendia a ser prolongada, prevalecendo nitidamente interesses corporativos. Além disto, no currículo dominante, prevaleciam as práticas pedagógicas transmissivas e a aprendizagem era, geralmente, avaliada a partir da capacidade de reprodução das informações e conhecimentos repassados.

Em consequência, a concepção de **avaliação** remetia para um modelo reprodutivo e conteudista e para o objetivo de formar o profissional “preparado” para o exercício profissional, com desempenho avaliado no mercado de trabalho, portanto, no final do curso.

Ao final dos anos 90, esta normativa, por datar dos anos 60 e 70, encontrava-se defasada em relação a muitos aspectos, especialmente aqueles que dizem respeito às novas concepções sobre a aprendizagem e a produção do conhecimento, às inovações tecnológicas, científicas e ao contexto social, econômico e laboral do panorama contemporâneo.

No Parecer 67/2003, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, os próprios legisladores expressam o conteúdo das diferenças entre os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares e o que entendem como “os avanços e as vantagens proporcionadas por estas últimas” (BRASIL, 2003c).

Assim se expressa o Ministério:

Assim, rigidamente concebidos na norma, os currículos mínimos profissionalizantes não mais permitiam o alcance da qualidade desejada segundo sua contextualização no espaço e tempo. Ao contrário, inibiam a inovação e a diversificação na preparação ou formação do profissional apto para a adaptabilidade!... (BRASIL, 2003c)

E ainda aponta:



[...] a visível redução da liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico ou de mudarem atividades curriculares e conteúdos, segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio. (BRASIL, 2003c)

Deste modo, as Diretrizes Curriculares, construídas a partir da crítica aos Currículos Mínimos, possuem uma orientação de busca da flexibilidade e têm seus princípios norteadores expressos no Parecer CNE/CES 776/97:

- a) Assegurar às instituições de ensino ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudo a serem ministradas;
- b) Indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- c) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- d) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas num mesmo programa;
- e) Estimular práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- f) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências e adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- g) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e as atividades de extensão;
- h) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (BRASIL, 1997b)

O Edital n.4, de 10/12/1997, que convocou ao debate e ao encaminhamento de propostas a comunidade envolvida, destaca as seguintes orientações:

- a) cabe às instituições definirem o perfil desejado do formando, garantido a *flexibilidade* de cursos e carreiras e a integração da graduação com a pós-graduação;
- b) as instituições terão maior *flexibilidade* e *autonomia* para definirem as competências e habilidades a desenvolver nos alunos, adaptando-se assim à *dinamicidade do mundo do trabalho* e ao novo papel da graduação, como *formação inicial* num processo de educação permanente, que é inerente a este mundo;
- c) as diretrizes serão uma referência para a definição dos currículos dos cursos e explicitarão conteúdos definidos a partir das necessidades de formação em cada área de conhecimento. Estes conteúdos essenciais garantem uma uniformidade básica para os cursos mas as instituições devem ter liberdade para definir pelo menos metade da carga horária mínima necessária para a obtenção do diploma;
- d) a duração mínima será estabelecida e, a partir dela, as instituições terão autonomia na fixação da duração de seus cursos;
- e) as diretrizes possibilitarão a otimização na forma modular de estruturação dos cursos, flexibilizando para o aluno a frequência ao curso e estimulando a oferta de cursos sequenciais e uma integração mais flexível entre os cursos de graduação;

- f) através dos estágios, das monografias e das atividades complementares, possibilita-se a integração do saber acadêmico à prática profissional e o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar. Esta é uma forma de garantir a especificidade da formação, preservando a *flexibilização e adaptação* às demandas da sociedade;
- g) com a conexão com a avaliação institucional, as diretrizes curriculares devem contribuir com a busca de *inovação e qualidade* do projeto pedagógico dos cursos. Assim, serão consideradas pela SESu/MEC nos processos de credenciamento das instituições, de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos, assim como nortearão o processo de avaliação institucional.(BRASIL, 1997c)

Através das categorias analíticas construídas pode-se sintetizar as concepções diferenciadas das Diretrizes Curriculares, que passam a orientar os projetos pedagógicos e os currículos no ensino superior.

Este diferencial é expresso por um *entrevistado*:

[...] como elas estavam embasadas na LDB que é “antropológica”, que pensa numa formação mais flexível, elas saíram com esse novo tom. Por exemplo, extinguindo os chamados currículos mínimos, que eram iguais do Oiapoque ao Chuí, para todos os cursos. Era uma obrigatoriedade e os cursos não podiam variar. Isso, no meu entendimento, é uma grande mudança, porque diretrizes curriculares pensam em currículos diferenciados, com a cor local, de acordo com as necessidades regionais. (KETZER, S.)

Verifica-se que, nas Diretrizes Curriculares, **o papel das instituições de ensino** é concebido com mais liberdade e autonomia, tendo como contrapartida um acréscimo em sua responsabilidade quanto à qualidade. Há um estímulo à criatividade e de maior diversidade nas propostas, que devem ser construídas pelo corpo docente do curso, o que pode permitir o atendimento das heterogêneas necessidades e expectativas sociais. Este aspecto é registrado por um *entrevistado*:

O novo das diretrizes é que cada curso, em uma universidade ou faculdade, tem alguns parâmetros, algumas diretrizes a serem seguidas, mas deixa o curso livre para o tratamento local, regional, de acordo com as idiosincrasias locais.(KETZER, S.)

Na **visão de formação** proposta pelas Diretrizes, entende-se que a formação em nível superior não é necessariamente profissionalizante. Assim, há uma desvinculação entre o diploma e o exercício profissional pois ele é concebido apenas como a comprovação da formação recebida. A formação na graduação é geral e deve ser concebida como a etapa inicial de uma formação contínua e permanente.

Neste mundo de severas mudanças rápidas, e que a tecnologia nos informa rapidamente sobre esses novos saberes que se constroem, não há como ter a pretensão de a universidade, graduação, de conseguir formar o profissional pronto. É aquela idéia de que a cada 5 anos a formação zera. Não gosto muito dessa idéia, mas nos ajuda a pensar. [...] E ele ( o aluno) tem que sair da universidade sabendo que tem que se aperfeiçoar continuamente.(KETZER, S.)

Contrariamente à uniformidade profissional prevista nos Currículos Mínimos, entende-se que o **perfil do profissional a ser formado** para cada área pode ser múltiplo, atendendo as necessidades e peculiaridades regionais. Além disto, como as fronteiras profissionais são cada vez mais diluídas, o profissional deve ser capaz de se adaptar à dinamicidade do mundo do trabalho. A capacidade de mudar e atender aos desafios profissionais sempre renovados pode ser atingida através de uma sólida formação geral básica que atribua ênfase aos fundamentos essenciais da área e que estimule o desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. O perfil do profissional deve estabelecer competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas, assim como a formação para a cidadania, através das dimensões éticas e humanísticas. Deste modo, o perfil é mais amplo:

[...] mencionei a nebulosidade do mundo do trabalho. Nesse ponto creio que nos cabe uma formação mais eclética.(CUNHA, M.I.)

[...] o aluno mudou, é outro, e as diretrizes nos forçam a, de fato, botar em execução o que pusemos no papel, que é o currículo mais flexível, mais centrado no aluno, que prevê atividades complementares, disciplinas eletivas, o aluno tem que buscar essa formação mais ampla, para competências exigidas no mundo do trabalho. [...] Então, temos de entender essa formação de profissional genérico seriam os grandes pilares. E daí é que vem a dificuldade: descobrir que grandes pilares são esses em cada área. (referindo-se aos pilares propostos por Jacques Delors: aprender a conhecer, a fazer, a ser, a conviver) [...] Essa formação genérica, no meu entendimento, tem que ser desses grandes pilares. Quais são os grandes pilares capazes de fazê-lo sobreviver na sua profissão, quais são os fundamentos da área específica. Como as áreas do conhecimento estão sendo muito ágeis, é o processo da velocidade e da mutabilidade.[...] Ele tem que ter uma base capaz de fazê-lo entender outras complexidades do mundo.(KETZER,S.)

Em consequência, a **organização curricular** é flexível e permite a diversidade. São indicados tópicos ou campos de estudo, e não disciplinas, e os conteúdos básicos especificados não devem contemplar mais de 50% da carga horária do curso, sendo que a instituição tem o restante da carga horária para definir livremente. São estimuladas organizações curriculares modulares, a integração com cursos sequenciais, com outros cursos de graduação e com a pós-graduação.

O modelo pedagógico proposto estimula a autonomia do aluno, as práticas de

estudo independentes, promove a articulação entre teoria e prática e o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar:

Trata-se de sair do âmbito restrito, ainda que indispensável, das disciplinas para uma abertura epistemológica ao parentesco com as áreas afins. Permite também um aprender do princípio metodológico do continuar a aprender, a pesquisar e a se atualizar. As diretrizes supõem a sala de aula, mas consideram a importância das "salas de aula" ampliadas pela EAD, pela valorização do conhecimento gerado pela experiência entre outras coisas.(CURY,C.J.)

Nós temos um mundo que cerca os jovens, as crianças inclusive, que é um mundo que informa diferente, não apenas com a figura do professor, o professor deixa de ser o centro. Necessariamente teríamos que ter um deslocamento para uma sala de aula diferente.(KETZER,S.)

Além disto, os projetos pedagógicos e os currículos devem ser contextualizados e construídos com a participação dos profissionais docentes.

A **avaliação** periódica é entendida como necessária para a busca da qualidade e da inovação, como também para prestar contas aos docentes, aos alunos e à sociedade. Além disto, é também um instrumento para a construção do profissional que está em permanente formação, não sendo mais, portanto, visto como conclusivamente “preparado”.

Sintetizando, verificamos que, no discurso das Diretrizes Curriculares, é ressaltado que, ao mesmo tempo em que a criatividade e autonomia pedagógica das instituições é reforçada, sua responsabilidade também aumenta no que se refere à manutenção de padrões de qualidade mínimos. A diversidade é estimulada na formação do próprio aluno no interior da instituição, pois a flexibilidade que é propugnada para os currículos possibilita que alunos diferentes percorram, além da trajetória interna comum de formação, trajetórias específicas construindo assim, perfis particulares e diferenciados.

Outro aspecto que também evidencia modificação é o de que, enquanto os Currículos Mínimos pressupunham a formação do profissional completo, as Diretrizes remetem esta formação para a educação ao longo da vida, posto que a graduação é considerada formação inicial devendo focar-se num perfil profissional generalista que seja capaz de adaptar-se às constantes mutações do mundo capitalista.

Ainda, enquanto os Currículos Mínimos atribuíam ênfase nos conteúdos a serem ministrados e aprendidos, e os especificavam em detalhes, as Diretrizes Curriculares apontam grandes áreas temáticas a serem contempladas e focam-se na formação de competências gerais

e específicas, bem como nas habilidades e atitudes do profissional, e que devem compor seu perfil. A flexibilidade é uma marca no estímulo a práticas de estudo independentes, bem como no reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, o que reforça o perfil de autonomia que se quer para o aluno.

O que as grandes linhas das diretrizes sugerem? Flexibilidade de formação. Outro ponto essencial: o curso tem que ser teórico-prático desde o início. Acho que as diretrizes nos ajudaram muito a re-visitare todos os processos, a desinstalar algumas coisas.(KETZER, 2008)

As diretrizes para os cursos de Medicina e de Pedagogia, que são os cursos que selecionamos para a análise das práticas curriculares, e cujos aspectos específicos detalharemos no capítulo seguinte, seguem os mesmos princípios gerais expressos nos documentos já discutidos: propõem a formação de profissionais generalistas, com formação sólida em áreas básicas, com competências/habilidades e atitudes que caracterizem o profissional da área, com ênfase na integração teoria e prática e que incorporem os princípios da capacidade de adaptação, flexibilidade e formação contínua, dentre outros (BRASIL, 2001b, 2005, 2006a, 2006b).

#### 1.2.2. As políticas relativas à carga horária, integralização e duração dos cursos

Além das normativas acima analisadas, e como complemento das próprias Diretrizes Curriculares, foram divulgados alguns Pareceres que discutiram a carga horária, duração e período de integralização dos cursos de graduação. Estes Pareceres geraram a Resolução nº 2, CNE/CES, de 18 de junho de 2007, que estabelece a carga horária mínima, os tempos mínimo e máximo de integralização curricular, a duração de duzentos dias do ano letivo e o percentual de carga horária dos estágios e atividades complementares (BRASIL, 2007a).

Outro tema de discussão e de regulamentação foi o estabelecimento da duração dos cursos expressa em horas, do conceito de hora-aula e de trabalho acadêmico efetivo, assim como as normas definidas para a avaliação do ensino superior.

As cargas horárias mínimas dos cursos são estabelecidas como normativas gerais, sendo ressaltado que cabe às instituições de ensino definir com autonomia as cargas horárias de seus currículos. A carga horária máxima deverá ser estabelecida pelas instituições, e a recomendação é de que se evite o prolongamento e que o acréscimo, se for o caso, seja de até 50% sobre a duração mínima estabelecida legalmente. As normativas sobre carga horária explicitam que estas definições ainda são necessárias pois, apesar de propugnar-se a desvinculação entre o diploma e o exercício profissional, esta vinculação ainda está presente nas corporações profissionais que possuem, nas profissões regulamentadas, o monopólio das regras de acesso à profissão.

A partir destas definições, foram estabelecidos os períodos mínimos de integralização para blocos de cursos conforme suas cargas horárias mínimas, sendo que estes possuem margem de flexibilidade para decisões das instituições de ensino.

Foi definido que a duração dos cursos é expressa em horas:

A carga horária mínima dos cursos superiores, bem como a carga horária total, é mensurada em horas (60 minutos), dedicadas às atividades acadêmicas e ao trabalho discente efetivo, independentemente do número e da duração das aulas.(BRASIL, 2006c)

Assim, em relação ao estabelecimento da carga horária para os cursos de graduação, encontramos parcialmente a premissa da flexibilidade, da autonomia e da diversidade que caracterizam as novas políticas, já que esta é definida em seus limites mínimos, deixando liberdade para as instituições proporem o total de horas, conforme seu projeto.

A questão do tempo e da carga horária foi bastante discutida e nem sempre bem assimilada e compreendida pelos atores: em alguns casos atuam forças favoráveis ao simples corte do tempo e de carga horária e, em outros, se entende que os cursos não podem, sob nenhuma hipótese, ter sua duração e carga horária reduzidas:

Um dos grandes problemas que enfrentamos [foi a] redução do tempo de permanência da integralização dos currículos, a questão de formar um profissional muito mais generalista. Esta palavra nos causava muito frisson. Eles diziam na Engenharia, por exemplo: não queremos formar um profissional de ‘meia colher’. [...] a crítica maior que tivemos, que tivemos que refletir sobre ela, é essa formação do profissional: com menos tempo e um profissional generalista.(KETZER, S.)

Após o impacto inicial, têm prevalecido posições que levam em conta as condições para que se possa realizar a redução do tempo e da carga horária e isto é ressaltado:

Quanto à duração, pode estar havendo um equívoco. Como se deu ênfase à educação para toda a vida, parece que ficou natural reduzir a formação inicial. Mas essa não pode ser uma condição universal; depende da área e da proposta de formação. Sem voltar a uma visão tradicional conteudista, precisamos de uma formação com uma relativa base teórica que ajude o sujeito a continuar aprendendo. Isso exige uma suficiente duração dos cursos de graduação. Mas vale registrar que qualidade de um curso não se mede por horas aula! O que vale são propostas de intervenção na informação que se exige do aluno e, para isso, o tempo de estudo e atividade fora da sala de aula tem muito valor.(CUNHA, M.I.)

Um *especialista* pontua os requisitos para a redução do tempo e os perigos de um corte sem considerar estes fatores. Faz ainda uma comparação crítica com Bolonha:

Com efeito, as diretrizes supõem um perfil de estudante que já aprendeu e já cursou, com qualidade, a educação básica. Supõem também a necessidade de continuar a aprender, pesquisar e se atualizar pela formação continuada. Certamente uma leitura minimalista, do tipo Acordo de Bologna, aponta para um generalista, com duração de 2 anos na formação inicial e que deve ser complementada permanentemente pela formação continuada na inserção profissional do indivíduo. No caso do Brasil, considero um curso superior com menos de 3 anos um atentado ao caráter de diploma profissional que a IES gera na graduação.(CURY, C.R.)

A legislação esclareceu que a duração dos cursos é expressa em horas que envolvem tanto as atividades acadêmicas como o “trabalho discente efetivo”:

A carga horária mínima dos cursos superiores, bem como a carga horária total, é mensurada em horas ( 60 minutos), dedicadas às atividades acadêmicas e ao trabalho discente efetivo, independentemente do número e da duração das aulas.(BRASIL, 2006c)

Este tem seu conceito expresso pelo mesmo texto: “[...] compreende atividades acadêmicas para além da sala de aula, como atividades de laboratório, biblioteca e outras”.

Finalmente, é assinalado que o ano letivo deve ter a duração estabelecida pela LDB (200 dias) e que cada instituição pode definir a duração da hora-aula, “[...] desde que seja feita sem prejuízo ao cumprimento das respectivas cargas horárias totais dos cursos” (BRASIL, 2006c).

Em relação ao conceito de trabalho acadêmico efetivo, estamos diante de uma concepção que se coaduna com as novas visões de conhecimento e de aprendizagem pois considera não apenas os momentos em que o aluno está em sala de aula, diretamente em contato com o docente, mas também as atividades diversificadas em outros ambientes escolares e extra-escolares, em que o protagonista principal é o aluno e não o docente, embora por ele supervisionado.

Esta concepção, no entanto, mesmo sendo inovadora, não tem sido implementada nos projetos pedagógicos dos cursos, tal como registrado por *especialistas*:

É que nós estamos muito cautelosos diante do que pode e do que não pode, o que o MEC nos diz. Isso é importante? É, precisamos de referências. Mas ao mesmo tempo ficamos retraídos diante de uma inovação importante que pode ser esta. (KETZER, S.)

[ o tempo de estudo e atividade fora da sala de aula] Deveria ser contabilizado como currículo. Mas não tem sido esta a postura usual na academia, pois dá trabalho encaminhar propostas dessa natureza. Precisa de professores preparados para tal e pagos por estas atividades de acompanhamento. Além disto, o Projeto Pedagógico da IES e dos Cursos devem explicitar esse valor. (CUNHA, M.I.)

De outro lado, é apontado que esta implementação é possível e importante mas pode enfrentar dificuldades peculiares à realidade do estudante brasileiro, que é um estudante trabalhador:

Mas veja a diferença dos modelos, europeu, canadense ou norte-americano. O nosso aluno, cada vez mais é um aluno trabalhador. Cada vez mais ele trabalha de manhã e tarde e tem que estudar a noite. [...] Nós temos um outro sujeito que – nem sempre, não dá pra generalizar – não tem condições que um europeu tem. [...] Aí fica mais fácil computar essas horas. Ele está dentro da universidade. Está em laboratórios, está de fato dentro da universidade. Aí é mais adequado poder verificar que tipo de atividade, supervisionar, estar mais a par. Diferente da realidade brasileira. [...] Mas vejo que podemos caminhar nesse sentido. É coerente com a premissa do modelo. A idéia de que múltiplas aprendizagens não se dão apenas na sala de aula, sob a tutela de um professor. (KETZER, S.)

### 1.2.3. As políticas relativas à avaliação

No que se refere à avaliação, a implantação de sistemas nacionais traz componentes novos no panorama da educação superior, que até então apenas possuía sistemas de avaliação regulatórios, ou seja, com fins de credenciamento e renovação de credenciamento das instituições e reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.<sup>18</sup>

Em 1996, através de um Decreto Presidencial, é instituída a avaliação de cursos e instituições de ensino superior que inclui indicadores de desempenho global do sistema, a avaliação do desempenho individual das instituições, a avaliação do ensino de graduação e dos

<sup>18</sup> Estes processos, realizados pelo Ministério da Educação, no caso de instituições ligadas ao sistema federal de ensino ou pelos Conselhos Estaduais, para instituições ligadas aos sistemas estaduais de educação possuíam um nítido caráter burocrático



programas de mestrado e doutorado. A avaliação dos cursos de graduação passou a ser realizada através da análise das condições de oferta e também pelo desempenho dos estudantes através do Exame Nacional de Cursos, que ficou mais conhecido como Provão.

Esta forma de avaliar permaneceu por alguns anos mesmo sob críticas mais diversas que apontavam a visão quantitativista e classificatória que promovia um *ranking* das instituições de ensino superior, baseando-se no desempenho dos estudantes nas provas aplicadas. Dentre outras, a crítica apontava que os resultados não refletiam o desempenho individual do curso na instituição mas sua posição relativa dentre o conjunto de cursos no país, estimulando a competitividade, e ainda, de que não media o resultado do trabalho realizado pela instituição, posto que não mensurava o nível do aluno no ingresso, não permitindo portanto a identificação do valor agregado durante o curso.

Este sistema foi substituído pelo SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - através da Lei nº 10.861, de 14/04/2004, que se propõe a avaliar o ensino superior através de novas premissas e procedimentos (BRASIL, 2004).

O SINAES é de competência da CONAES- Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior e pode ser realizado em cooperação com os sistemas estaduais de ensino.<sup>19</sup>

Seus resultados serão referenciais para a regulação e supervisão do ensino superior e possui como finalidades expressas:

- a) a melhoria da qualidade do ensino superior;
- b) a orientação da expansão de sua oferta;
- c) o aumento da eficácia e da efetividade acadêmica e social institucional;
- d) o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES. (BRASIL, 2004)

Conforme sua metodologia, as instituições são avaliadas através de um duplo processo: auto-avaliação e avaliação externa por comissão de especialistas.

Os cursos são avaliados por comissões de especialistas que verificam as condições de ensino, constituídas pelas dimensões: perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica. Sobre este aspecto, embora existam algumas críticas às

<sup>19</sup> No caso do Estado de Santa Catarina, o Conselho Estadual de Educação firmou com a CONAES um Acordo de Cooperação Técnica, de modo que a avaliação realizada segue os mesmos parâmetros e instrumentos do SINAES. Este Acordo prevê que o CEE é responsável pela coordenação do processo de avaliação das instituições e dos cursos e que o INEP tem a responsabilidade sobre avaliação dos alunos. Estabelece ainda que o CEE disponibilizará à CONAES relatórios, informações e dados relativos à avaliação das IES e dos cursos.

comissões de especialistas – quando elas tentam replicar os modelos das universidades públicas – há o reconhecimento de que a avaliação promove a melhoria das instituições:

[...] muitas instituições sofreram muito, e nós também, com comissões que vinham com a cabeça de instituições federais e queriam que fosse replicado aquilo que encontravam na sua universidade nas nossas universidades. [...] por mais problemáticas e frágeis que sejam as avaliações de cursos, as avaliações da universidade, vieram a sacudir os nossos cursos, acho que melhoraram muito os resultados de instituições que antes não tinham infra-estrutura adequada, não tinham biblioteca.(KETZER, S.)

Outro aspecto importante é a metodologia de avaliação utilizada pelas comissões, que, conforme registrado, considera os projetos pedagógicos dos cursos:

As avaliações de curso pelas equipes de especialistas têm sido muito adequadas em um ponto que considero absolutamente estratégico que é o projeto pedagógico. Nós normalmente temos a melhor nota, o melhor conceito no projeto pedagógico de curso. Ai você poderia me perguntar: esse projeto pedagógico de curso está bom só no papel? Não, essa equipe de bons especialistas vêem a coerência entre aquilo que está no papel e o que os alunos e os professores estão dizendo. As boas equipes de especialistas têm feito isso. E têm feito de forma muito adequada.(KETZER, S.)

Finalmente, os alunos são avaliados através do ENADE – Exame Nacional de Desempenho, que :

[...] aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.(BRASIL, 2004)

Prestam o exame alunos ingressantes e concluintes dos cursos de graduação de modo a se aferir o valor agregado durante o curso.<sup>20</sup> As provas, por sua vez, possuem um componente de conhecimentos gerais e outro de conhecimentos específicos da área profissional e os resultados são apresentados em números absolutos numa escala de cinco valores, ao contrário do sistema comparativo anterior, e referem-se a dois indicadores, o conceito ENADE e o conceito IDD – que mede o valor agregado pelo curso.

<sup>20</sup> Até 2009, o INEP selecionava uma amostra de alunos ingressantes e concluintes de cada curso. A partir desta data, todos os alunos dos cursos em exame, prestarão as provas.

Há um consenso dos *respondentes especialistas* no que se refere à adequação do ENADE às Diretrizes Curriculares, embora seja assinalado que possam existir assintonias porque nem sempre as instituições utilizam as Diretrizes em todas as suas potencialidades:

O ENADE tem como horizonte as diretrizes, mas as IES não quiseram ou não souberam traduzir as DCN a não ser por meio das disciplinas tradicionais ou, no máximo, por alguns eventos somativos e esporádicos no sentido de ampliar a sala de aula. Daí as assintonias.(CURY, C.J)

No entanto, também é registrado sua principal fragilidade: o fato de que a IES fica, de certa forma, exposta à adesão do aluno, que nem sempre ocorre:

O ENADE é estratégico pra nós. Porque por mais que venhamos a dar orientações para os nossos alunos, explicar pra eles o que é o ENADE, especialmente com os concluintes nós vivemos a situação de eles, às vezes, assinarem a prova, não se preocuparem. Esse, no nosso entendimento, é o ponto mais nevrálgico do ENADE.[...] ele faz uma prova, mas nem sempre tem o compromisso que deveria ter. Isso nos deixa vulneráveis., especialmente para as instituições privadas de ensino.[...] Somos avaliadas por uma ferramenta, por uma modalidade, que nem sempre traduz o esforço que fazemos pra qualificar os cursos.(KETZER, S.)

As instituições e cursos que obtiverem notas abaixo de três nesta escala devem, conforme a legislação, firmar um protocolo com o Ministério da Educação e as penas pelo não cumprimento do firmado podem variar desde a suspensão temporária de abertura de processo seletivo, até a cassação de autorização de funcionamento da instituição.

Mais recentemente, em 2008, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – criou dois novos indicadores para serem adicionados ao processo de avaliação – o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral dos Cursos (IGC).

Ambos variam numa escala de 1 a 5, sendo que o CPC é um indicador prévio da situação do curso. Este conceito agrega, através de ponderação, diferentes variáveis (o desempenho dos estudantes, as condições de infra-estrutura e instalações, os recursos didático-pedagógicos e o corpo docente) e é construído com os dados do resultado das provas, do questionário sócio-econômico preenchido pelos alunos e do cadastro preenchido pelas instituições de ensino. Aqueles cursos que tiverem conceitos 1 e 2 serão visitados pelas comissões de especialistas para corroborar ou alterar o conceito obtido preliminarmente. Os

demais terão o reconhecimento automaticamente renovado e somente receberão visita de comissões se assim o requererem.

O IGC, por sua vez, é um índice que sintetiza, através de uma média ponderada, o desempenho trienal geral dos cursos de graduação e de *stricto sensu* da IES. Esta média utiliza como fator de ponderação o número de alunos dos referidos cursos. Este índice possui fórmulas diversas conforme a natureza das instituições, gerando assim listagens diferentes para universidades/centros universitários e centros de educação tecnológica/ faculdades.

Mesmo sem a intenção inicial expressa de promover um *ranking*, a divulgação destas listas, permitindo a visualização da posição de cada IES, gerou polêmica entre a comunidade acadêmica:

Muitas instituições sofrem com isso, o ranqueamento aparece na mídia logo e algumas instituições ficam como muito boas, que realmente são, e outras não tão boas... quando o esforço é grande. (KETZER, S.)

Assim, no que se refere à avaliação, temos a implantação de um sistema nacional que, além de oferecer aportes para regular o credenciamento, se propõe a atuar na melhoria da qualidade, no aumento da eficácia e efetividade acadêmica e social das instituições e, embora os resultados deste sistema não tenham se manifestado claramente, já existem medidas de controle e redução do número de vagas ofertadas para ingresso em cursos de graduação avaliados como insuficientes.<sup>21</sup>

#### 1.2.4. O REUNI e o projeto da Universidade Nova<sup>22</sup>

Em 24 de abril de 2007, através do decreto nº 6.096, o Governo Federal instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (BRASIL, 2007b).

<sup>21</sup> Estas medidas referem-se, até o momento, mais particularmente aos cursos de Direito e a algumas instituições que ministram cursos a distância.

<sup>22</sup> Embora o REUNI seja um programa que esteja voltado apenas para as universidades federais, entendemos adequado mencioná-lo pois as estimula, dentre outros aspectos, a repensar o modos de organização curricular do ensino de graduação. Como estas universidades são, no Brasil, referência para as outras instituições de ensino superior, este movimento pode gerar, futuramente, conseqüências nas práticas de organização curricular das demais universidades.

O referido Programa tem como objetivos ampliar o acesso e a permanência no ensino de graduação, através de melhor aproveitamento dos recursos humanos e físicos instalados nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sendo que uma das metas é elevar a taxa média de conclusão de curso para 90% e de chegar ao número médio de 18 alunos por docente.

Tem como diretrizes o aumento do ingresso, a redução da evasão e a ocupação de vagas ociosas, especialmente no período noturno; a mobilidade estudantil; a reorganização dos cursos de graduação e de suas metodologias de ensino-aprendizagem; a diversificação das modalidades de ensino de graduação, visando a não profissionalização precoce e especializada; as políticas de inclusão e de assistência estudantil e a articulação com a pós-graduação.

O decreto prevê a destinação de recursos mediante a apresentação dos planos de reestruturação sendo que a adesão ao Programa é voluntária (BRASIL, 2007b).

O Programa é parte do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação e da política estabelecida pelo governo federal no Plano Nacional de Educação (Lei no 10.172/2001), que visa expandir a educação superior para, pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

Em documento divulgado a seguir, onde são expressas as diretrizes gerais do REUNI, é feita uma análise dos modos de organização curricular prevaletentes na graduação e são apontados criticamente alguns aspectos: a visão disciplinar e fragmentada de conhecimento que prevalece, a pouca flexibilidade, a formação profissional estrita, o isolamento da formação tecnológica, científica e intelectual e a escolha profissional precoce, dentre outros. Também são apontados a evasão, a ociosidade em períodos noturnos e as turmas excessivamente pequenas (BRASIL, 2007c).

A partir daí, é enfatizada a necessidade de um redesenho curricular nos cursos que passe a privilegiar a flexibilização e a interdisciplinaridade, a articulação com a pós-graduação, que estimule a mobilidade estudantil e que dê conta de modelos de formação profissional mais abrangentes e integradores: em outros termos, alguns dos princípios básicos expressos nas Diretrizes Curriculares.

Uma das primeiras universidades a se manifestar em relação ao REUNI foi a Universidade Federal da Bahia, através do projeto que ficou conhecido como Universidade Nova.

Na verdade a UFBA já estava, desde 2006, num processo de discussão que privilegiava a questão da reestruturação curricular e, desde então, o desafio colocado era a proposição de um modelo que significasse uma alternativa ao modelo da universidade corporativa "fundada em princípios e valores ditados pelo mercado" (UFBA, 2007a). O diagnóstico realizado apontava para desenhos curriculares com visão fragmentadora do conhecimento, baseados em modelos europeus do século XIX, resultantes de reformas universitárias impostas pelos governos militares e de um período de abertura de mercado e desregulamentação que prevaleceu nas décadas de 80 e 90. Em todos os casos, a conclusão remetia para currículos voltados estritamente para treinamento tecnológico-profissional, culturalmente empobrecidos e com pouco incentivo à formação cidadã, artística e científica (UFBA, 2007b).

A partir deste diagnóstico foi elaborada uma proposta de alteração na estrutura curricular da universidade, que consiste na implantação de um regime de três ciclos de educação superior, assim definidos e representados:

- Primeiro Ciclo Bacharelado Interdisciplinar (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes;
- Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas;
- Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica, artística e profissional em nível de pós-graduação. (UFBA, 2008)

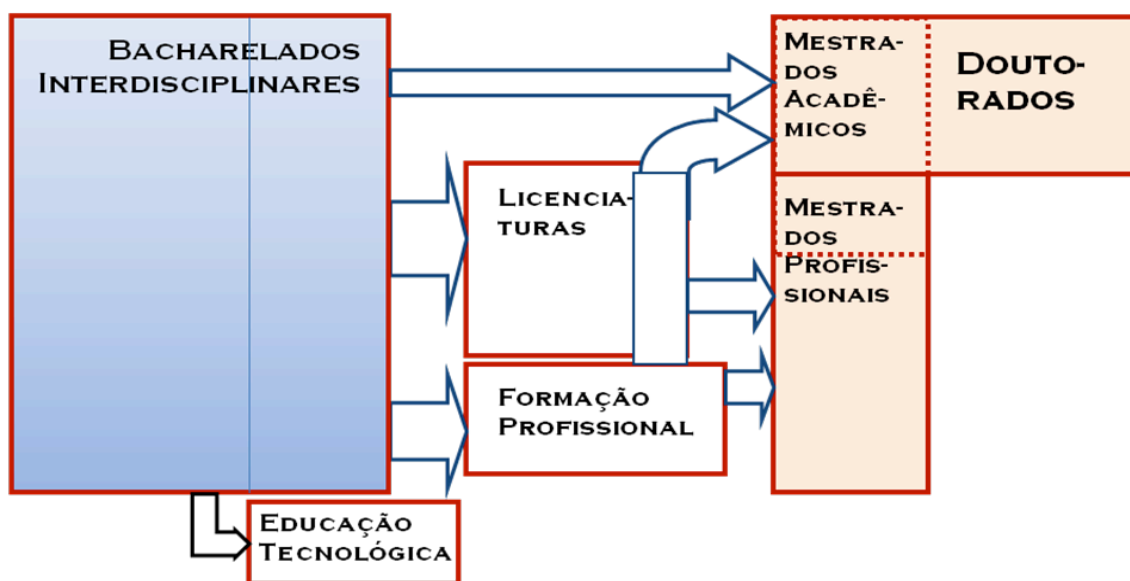


Figura 2 – Arquitetura curricular da Universidade Nova (UFBA, 2007b, p.12)

O Bacharelado Interdisciplinar é uma nova modalidade de curso de graduação que agrega formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber. Tem duração de 6 semestres com carga horária total mínima de 2.400 horas e seu objetivo é:

[...] promover o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões.(UFBA, 2008, p 10)

São oferecidos em quatro modalidades<sup>23</sup>, abrangendo grandes áreas do conhecimento e oferecendo ao egresso um diploma de bacharel na área geral de conhecimento e que pode oportunizar maior flexibilidade no acesso ao mundo do trabalho.

Além, disto, oferecem a possibilidade de se definir campos de formação, recuperando para a graduação o conceito de Área de Concentração que já existe hoje nos cursos de pós-graduação. Esta escolha da Área ocorre no quarto semestre e os alunos possuem um leque de escolhas previamente definido.<sup>24</sup>

O Bacharelado Interdisciplinar é um curso de graduação com terminalidade própria mas também pode ser um primeiro ciclo de estudos superiores, pois caso seja de interesse do aluno existem diferentes opções de prosseguimento de estudos:

- a) Aluno(a)s vocacionados para a docência poderão prestar seleção para licenciaturas específicas (p.ex. do BI em Ciências da Matéria ou Ciências Exatas para Licenciatura em Matemática, Física ou Química), com mais 1 a 2 anos de formação profissional, o que habilita o aluno(a) a lecionar na educação básica;
- b) Aluno(a)s vocacionados para carreiras específicas poderão prestar seleção para cursos profissionais (p.ex. Arquitetura, Enfermagem, Direito, Medicina, Engenharia etc.), com mais 2 a 4 anos de formação, levando todos os créditos dos cursos do BI;
- c) Aluno(a)s com excepcional talento e desempenho, se aprovados em processos seletivos específicos, poderão ingressar em programas de pós-graduação, como o mestrado profissionalizante ou o mestrado acadêmico, podendo prosseguir para o Doutorado, caso pretenda tornar-se professor ou pesquisador.(UFBA, 2007b, p. 24)

<sup>23</sup> Bacharel em Artes, Bacharel em Humanidades, Bacharel em Ciências e Tecnologias, Bacharel em Ciências da Saúde. (UFBA, 2007b)

<sup>24</sup> Neste caso poderemos ter, por exemplo: (a) Bacharel em Artes, Área de Concentração em Artes Visuais, (b) Bacharel em Humanidades, Área de Concentração em Estudos Históricos, (c) Bacharel em Ciências e Tecnologias, Área de Concentração em Ciências Exatas, (d) Bacharel em Ciências da Saúde, Área de Concentração em Saúde Animal. (UFBA, 2007b)

Os pressupostos estabelecidos para esta proposta são diversos, dentre os quais: alternativa para maior permanência dos alunos (a escolha precoce traz, muitas vezes, a evasão); permitir uma formação inicial mais ampla, construindo um perfil de egresso mais flexível ; oportunizar melhores condições de mobilidade estudantil intra-cursos e entre instituições; evitar a profissionalização precoce e especializada; ampliar o acesso ao ensino de nível superior , contribuindo para a elevação dos percentuais de jovens com este nível de ensino; modernizar as metodologias de ensino-aprendizagem (UFBA, 2007b).

O modelo da Universidade Nova é apresentado como uma alternativa brasileira para os modelos vigentes nos EUA e na União Européia, sendo com eles compatível mas “sem representar submissão a qualquer um deles”<sup>25</sup> (UFBA, 2008, p. 10).

Mesmo assim, são muitos os aspectos comuns entre o modelo proposto pela UFBA e os modelos americano e europeu havendo autores que o classificam como um misto dos dois (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008).

O primeiro ciclo como um ciclo terminal é a principal semelhança e, embora os primeiros ciclos nos três modelos, não sejam absolutamente equivalentes<sup>26</sup> , atendem ao objetivo de formar um egresso mais generalista nesta fase, remetendo a profissionalização para a etapa seguinte o que, no modelo brasileiro ainda ocorre no nível da graduação, enquanto que no modelo americano e no europeu, acontece no mestrado.

Esta semelhança é apontada por um *entrevistado especialista*, que registra a existência de outras experiências similares no Brasil:

Vejo que as novíssimas universidades brasileiras estão tentando andar muito próxima a Bolonha, embora já haja uma crítica dos próprios europeus em relação a Bolonha. A Universidade do ABC inaugurou muito próxima ao processo de Bolonha. Essa idéia de um básico, uma formação básica, o ciclo básico do passado. Um básico, o sujeito sai com um lastro e já sai com uma diplomação, determinada competência. A partir

<sup>25</sup> O Modelo Norte- Americano possui a pré- graduação ( *undergraduate*) e a graduação ( *graduate*). A primeiro compreende cursos universitários com conteúdos gerais e básicos, terminais mas de caráter não-profissional. Os *Colleges*, conferem títulos de Bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades tendo uma área principal de concentração (*Major*) e podendo incluir uma área complementar (*Minor*). Estes títulos terminais são, ao mesmo tempo, pré-requisitos para o segundo nível que é a *Graduate School*. Os títulos aí obtidos conferem graus profissionais ou de estudos avançados para formação artística ou científica de pesquisadores e docentes do ensino superior. O diploma da carreira profissional corresponde ao Mestrado e os programas de graduação acadêmica concedem graus com duas etapas de formação, o mestrado ( *Master of Sciences, Master of Arts*) e o doutorado ( *Philosophy Doctor*). Este nível de formação equivale ao que se denomina pós-graduação na Europa e no Brasil.

No Modelo Europeu, o Primeiro Ciclo, de 3 anos, é terminal e não possui caráter profissional cobrindo conteúdos gerais e básicos. Inicialmente foi previsto que os concluintes teriam títulos de Bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades sendo que este ciclo é pré-requisito para a formação profissional ou acadêmica do Segundo Ciclo ( Mestrados Profissionais e Mestrados Acadêmicos). Por fim, o Terceiro Ciclo inclui os doutorados. Observe-se que, embora a idéia inicial tenha sido esta, os primeiros ciclos em Portugal, bem como em outros países, estabeleceram, em algumas áreas, algumas competências profissionais que, embora mais reduzidas que as anteriormente concedidas pelos cursos de Licenciatura, habilitam o egresso ao exercício profissional. Além disto, a titulação que permaneceu em Portugal é a de Licenciado e não de Bacharel.

<sup>26</sup> Os *colleges* oferecem outro tipo de formação e com duração maior enquanto que o primeiro ciclo de Bolonha é profissionalizante e disciplinar contrariamente ao Bacharelado Interdisciplinar que é interdisciplinar e não profissionalizante.



desse lastro ele pode fazer outras formações, num tempo maior de formação. (KETZER, 2008)

Na fundamentação do projeto há a menção de que a proposta da Universidade Nova inspira-se no pensamento de Anísio Teixeira, já que alguns de seus aspectos estão presentes em sua obra e também no projeto que criou a Universidade de Brasília e que teve Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, respectivamente, como Presidente e Relator da Comissão de Elaboração (ALMEIDA FILHO, 2008, p.169).

A idéia de ingresso num ciclo preparatório básico ( de dois anos ) que antecede a opção pelo curso profissional, os componentes curriculares gerais e específicos, a articulação entre carreiras profissionais de duração média, dentre outros, seriam alguns dos pontos em comum que, conforme esta argumentação, mereceriam ser ressaltados “para que não se atribua a esta proposta a influência de consultorias nacionais ou internacionais e a adesão a modelos hegemônicos internacionalmente” (UFBA, 2008, p.15).

Também é enfatizada a necessidade de atualizar os modelos de formação e os currículos universitários brasileiros, ainda baseados em padrões europeus considerados já superados e em modificação com o Processo de Bolonha.

Quando o prazo de consolidação do Processo de Bolonha for alcançado ( a data é 2010), o Brasil corre o sério risco de ser o último país com algum grau de desenvolvimento científico, tecnológico e industrial a possuir uma arquitetura curricular com padrões e modelos estabelecidos na *Belle Époque*. Caso isso ocorra, o País do Futuro terá enfim cumprido sua sina de ser para sempre o “país dos bacharéis”.(ALMEIDA FILHO, 2008, p.180)

O plano REUNI/UFBa foi aprovado em outubro de 2007, e, em abril de 2008, a Pró-Reitoria de Graduação convocou as diferentes Unidades a apresentarem seus projetos pedagógicos conforme as novas normativas. Foram recebidos treze projetos de Áreas de Concentração para integrarem a segunda etapa dos Bacharelados Interdisciplinares, que deverá ocorrer a partir de segundo semestre de 2010 (UFBA, 2008, p.9).

Como se pode analisar, há neste projeto elementos que possuem algumas semelhanças com o sistema das universidades européias, pós-Bolonha, especialmente no que se refere à estrutura de ciclos e ao primeiro ciclo. De outro lado, este modelo diverge completamente do modelo curricular prevalecente nas universidades brasileiras, sejam públicas ou não, que privilegiam a formação profissional já na graduação. Assim, embora ainda seja

precoce um prognóstico, em que pese suas evidentes vantagens no que se refere à formação geral, cultural e humanística dos futuros profissionais, a proposta precisará vencer fortes resistências, dentre outras, as advindas do modelo de formação superior inculcado no imaginário social, que visualiza o curso superior de graduação como *locus* de obtenção de um título profissional e meio de ascensão profissional e social.

### 1.3. O sentido das Diretrizes Curriculares <sup>27</sup>

Analisando as duas orientações – os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares – que se sucederam no tempo, verificamos que, se de um lado tínhamos uma espécie de *core curriculum* para cada área de formação, a seguir, passamos a ter orientações gerais. Estas, como vimos, e conforme o próprio significado do termo, são linhas reguladoras para as instituições de ensino superior e asseguram o básico e geral da formação na área profissional específica permitindo que cada instituição e curso pense e proponha seus currículos a luz do seu projeto pedagógico, adaptando-o às características da própria instituição e de seu entorno regional.

Para a percepção do sentido das Diretrizes Curriculares, o contexto em que elas surgem e o jogo de interesses de seus atores, é relevante. Daí considerarmos os elementos do quadro sócio-econômico, político, científico e educacional, tanto internos como externos, que tem afetado o ensino superior e suas políticas.

Retrospectivamente, verificamos que a universidade, que em suas origens medievais ocupava-se da transmissão da alta cultura, da formação do caráter e das elites para dirigirem a sociedade, passa, cada vez mais, a ocupar-se da educação para o trabalho. Este novo papel exige das instituições de ensino superior o desempenho de funções novas e a busca da compatibilização da formação humanística com a formação profissional (SOUZA SANTOS, 1995).

---

<sup>27</sup> Enquanto o significado é relativo ao conteúdo tal como é compreendido pelo senso com, o sentido refere-se àquele conteúdo que emerge do contexto em que ocorre o fato. Assim, o significado da expressão “diretrizes” é dicionarizado, enquanto que o sentido só pode ser adequadamente compreendido quando situado no contexto que lhe dá origem.

No que se refere a esta última, Souza Santos mostra que na sociedade contemporânea discute-se duas questões: o equilíbrio entre a oferta de profissionais e a oferta de trabalho e a própria seqüência entre educação e trabalho, posto que, muitas vezes eles são concomitantes. Além disto, a própria noção de trabalho modifica-se, assim como sua centralidade na vida das pessoas e a decorrente tendência de formar consumidores mais do que produtores, sendo que todos estes elementos atuam no sentido de influenciar as políticas curriculares:

[...] a própria concepção de trabalho tem vindo a alterar-se no sentido de tornar mais tênue a ligação entre trabalho e emprego, fazendo com que o investimento na formação deixe de ter sentido enquanto investimento num dado emprego. Acresce ainda que a miragem “pós-industrial” acena com ganhos de produtividade que farão diminuir significativamente o tempo de trabalho produtivo e, com isso, a centralidade do trabalho na vida das pessoas. Sendo certo que os conhecimentos adequados à formação de produtores não se adequam à formação de consumidores – num caso são necessários conhecimentos específicos e no outro são necessários conhecimentos gerais – a tendência para privilegiar a formação de consumidores acabará por se repercutir no núcleo curricular.(SOUZA SANTOS, 1995, p. 197)

A necessidade da formação geral <sup>28</sup> também é reforçada, conforme este autor, pela constante mutação dos perfis profissionais, pois este fato gera a necessidade de formar-se perfis flexíveis e com características que fortaleçam a capacidade de adaptação aos cenários dinâmicos do mundo do trabalho:

Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e de suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipa, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo.(SOUZA SANTOS, 1995, p. 198)

Além disto, como vimos, a configuração, no cenário mundial, de um novo modo de desenvolvimento fundado na acumulação flexível e na tecnologia de informação, com descentralização e a organização das empresas em rede e com aumento da concorrência econômica, provocam fortes alterações na economia, na sociedade, na política e na educação. O trabalho, por sua vez, passa a ser cada vez mais individualizado e desregulamentado,

---

<sup>28</sup> Este regresso ao generalismo, conforme o autor, não tem, no entanto, o significado de busca do saber universalista e desinteressado da universidade clássica, “mas antes como formação não-profissional para um desempenho pluriprofissional”. (SOUZA SANTOS, 1995, p. 198)

instalando-se uma expressiva diversificação e precarização nas relações laborais sendo que a força de trabalho passa a contar, além dos trabalhadores ativos e dos desempregados, com trabalhadores com regimes e contratos de trabalho flexíveis: de tempo parcial, temporário ou sub-contratado. O Estado do Bem-Estar se contrai e tem sua atuação reguladora enfraquecida face às grandes empresas internacionais. Acentuam-se os desníveis entre países e no interior destes, com o aprofundamento das desigualdades e com a redução dos direitos sociais e econômicos gerando sociedades mais excludentes tecnológica e socialmente. Porque a tecnologia supõe a geração de conhecimento, este passa a ser a principal força de produção, o que privilegia a educação e seu papel na sociedade (CASTELLS, 1999; VIOLA, 2008).

Este quadro também repercute na realidade da economia, do trabalho, do Estado e da sociedade brasileira, intersectada por estas mudanças, embora que de modo particular e diferenciado.

É a partir deste *contexto de influência* que são enunciados os discursos sobre as finalidades da educação, o papel da universidade e sobre o tipo de educação que se espera do homem na sociedade contemporânea, em que as características da polivalência e flexibilidade profissionais passam a ser cada vez mais exigidas. Este contexto, por sua vez, influi no *contexto da produção* dos textos das políticas e aí temos o Estado que emite normativos que são propostos para a comunidade acadêmica.

Evidentemente não supomos, com este raciocínio, que as expressões de um contexto sejam reflexo mecânico das do outro, posto que em cada um atuam forças que reconceituam e reinterpretem os discursos e suas premissas. De qualquer modo, as características descritas geram efeitos que potencializam o ritmo e velocidade das transformações, provocando demandas de reformas educacionais e, mais particularmente, reformas curriculares. Daí a intensificação das discussões que ocorrem internacionalmente e nacionalmente sobre os currículos e os perfis profissionais a serem formados para um mundo de aceleradas mudanças.

Um exemplo destas discussões foi a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris, pela Unesco, em outubro de 1998, em que são registradas. Ela registra importantes conclusões sobre o tema e expressa, a partir de pesquisas realizadas por especialistas no estudo das conexões entre trabalho e educação superior, as características

esperadas dos diplomados no mundo atual.<sup>29</sup> Para reforçar a importância das competências gerais, na direção contrária ao saber altamente especializado que era almejado até então, é ressaltado que os conhecimentos profissionais especializados tornam-se hoje rapidamente mais obsoletos que no passado e, sendo assim, pessoas com formação focada nos fundamentos gerais das áreas de conhecimento serão mais aptas a se adaptar mais facilmente a novas situações, novas tarefas e a enfrentar crises de emprego.

Associando este quadro às mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares, podemos estabelecer alguns pontos na busca da compreensão de seu sentido:

De um lado, como referido anteriormente, elas surgem num cenário internacional em que diversas agências e organismos multilaterais vinham gerando estudos e relatórios sobre o ensino superior, suas políticas, suas características, seus desafios, seu papel na formação e na promoção do desenvolvimento social e no crescimento econômico, assim como sua eficiência e eficácia.<sup>30</sup>

De outro lado, em âmbito interno, as discussões geradas a partir da elaboração da Constituição Federal de 1988, o debate da LDB de 1996 e do Plano Nacional de Educação (2001), bem como a reforma do Estado brasileiro, gerando uma reformulação das políticas públicas em geral e da educação em particular, delineiam uma moldura também relevante para a compreensão destas normativas.

Cury, referindo-se à Lei de Diretrizes e Bases, reflete que as leis e textos normativos não são textos, mas intertextos, no sentido de que reúnem “diferentes vozes com distintas potências”, conforme vimos anteriormente:

As vozes dominantes, as recessivas, as abafadas e as ausentes que a constituem continuam sendo uma “rede intertextual” a ser lida e reconstruída. De seu movimento correlativo participam diferentes intencionalidades presentes na prática social e nas referências legais identificadoras de cada projeto. A voz da ausência é também um modo de se fazer presente e de se fazer ouvir em outra dimensão. O texto aprovado, cumpre vê-lo como um intertexto cujo jogo de vozes não chega a compor uma melodia harmônica. Nele há como que uma contenda que se expressa nas vozes circulantes e contraditórias do intertexto. Afinal, essas vozes cantam valores diferentes e os sons por elas emitidos não são uníssonos. (1998, p. 74)

<sup>29</sup> Estas características são a flexibilidade; a criatividade e inovação; a capacidade de enfrentar a incerteza; a busca de aprendizagem ao longo da vida; a sensibilidade social e aptidão para a comunicação; a capacidade de trabalhar em equipe; o empreendedorismo; a familiaridade com culturas diferentes e as competências genéricas em variados campos do conhecimento, especialmente das novas tecnologias, que formam a base das diversas competências profissionais. (UNESCO, 1998)

<sup>30</sup> Dentre estes, referimos como mais relevantes os relatórios do Banco Mundial e os da Unesco, especialmente a Conferência Mundial de Educação. Sobre este tema ver também BERNHEIM, Carlos T. (1999)

De qualquer modo, assim como em outras áreas, na educação superior as palavras chave passam a ser desregulamentação, descentralização , diversificação e competitividade acompanhadas de políticas de supervisão e de avaliação.

Seguindo uma tendência mundial, o Estado, abre mão do controle burocrático pelas normas e passa a ser o Estado supervisor e avaliador, exercendo o controle pelos resultados.

Este é o sentido da LDB, do Plano Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e do sistema de avaliação implantado: flexibilizar e desregular por um lado e avaliar por outro.

Nos detendo na LDB, verificamos que em seu Artigo 8º, Parágrafo 1º é especificado que:

Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Ainda, no Artigo 9º, incisos VII e VIII, respectivamente:

A União incumbir-se-á de:

.....

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

E, finalmente:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

[...]

Com efeito, se de um lado temos a função centralizadora da União, manifesta através da atribuição de coordenar, definir normas e avaliar a educação superior, temos, de outro lado, a autonomia das instituições de ensino e o papel dos docentes na formulação das propostas pedagógicas. Estão presentes, de modo simultâneo, na LDB, as características da flexibilidade e da descentralização *versus* as da regulamentação, coordenação, controle e avaliação centralizados. A liberdade proposta pela LDB é a de é uma flexibilidade a partir de normas - as Diretrizes Curriculares, e com controle de qualidade : a avaliação.

Este último aspecto, no entender de Cury, é o “eixo nodal” da Lei, se estende a todos os níveis de ensino e envolve a avaliação institucional, dos docentes e do rendimento escolar e coloca “[...] nas mãos da União um poder tão grande que jamais governo algum deteve”(CURY, 1998, p.76).

O mesmo ocorre na elaboração das Diretrizes Curriculares: é de competência da União defini-las mas o processo que as construiu foi descentralizado posto que envolveu a participação de diferentes instâncias, desde as instituições de ensino superior, órgãos representativos dos agentes envolvidos – reitores, pró-reitores, docentes e alunos –, como também os Conselhos Profissionais. Esta descentralização, no entanto, foi fortemente orientada pelos órgãos oficiais, de modo que os resultados do “intertexto” representaram muito mais os interesses pré-estabelecidos destes do que os dos atores sociais envolvidos já que, como vimos, a proposta destas mudanças veio do Ministério da Educação que, ao elaborar um discurso fundado nas “necessidades e demandas sociais”, cria uma base de legitimação que se sobrepõe a discursos contrapostos pelos diferentes atores participantes do processo (MARTINS, 2004).<sup>31</sup>

As Diretrizes significam, de algum modo, uma desregulamentação pois estimulam a autonomia das instituições e a diversidade das propostas,<sup>32</sup> embora, na outra ponta, tenhamos os mecanismos de avaliação sendo aperfeiçoados e funcionando como elementos de homogeneização e de controle. Assim, temos, de um lado as diretrizes flexíveis e, de outro, os alunos, os cursos e as instituições submetidos a avaliações externas, funcionando, em muitos casos, como instrumentos de regulação, de controle de qualidade, de eficiência e de efetividade, na medida em que privilegiam prioritariamente o produto mais do que o processo, e a avaliação somativa mais do que a avaliação diagnóstica e formativa. Quando elas geram ranqueamentos, acabam por promover a competitividade entre as instituições e estimular a idéia da “livre escolha do consumidor dos produtos educacionais”.<sup>33</sup>

Em relação ao conteúdo das Diretrizes Curriculares, assinala-se que a constatação do célere avanço no conhecimento e nas ciências, aliados à redução dos postos de trabalho e a

<sup>31</sup> Martins mostra como os primeiros documentos resultantes das consultas e compilados pelas Comissões de Especialistas eram muito semelhantes aos antigos Currículos Mínimos, sendo que teve que haver um processo de rediscussão e renegociação do MEC e da SESu com as diferentes Comissões para que eles perdessem estas características e chegassem ao que “se esperava” das Diretrizes. (MARTINS, 2004)

<sup>32</sup> Não devem ser desconsiderados os interesses das instituições privadas que reforçavam as forças pró desregulamentação das políticas curriculares.

<sup>33</sup> Mesmo que o modelo atualmente aplicado, - o SINAES - enuncie e se proponha a atuar no sentido de possibilitar a construção da responsabilidade social das instituições, aperfeiçoando a qualidade e sendo um instrumento de melhoria, verifica-se que a publicização dos resultados, tal como vem sendo feita, tem gerado efeitos de comparabilidade e competitividade entre as IES.

presença do trabalho flexível característicos da sociedade contemporânea, associam-se à compreensão de que a graduação é apenas etapa inicial de formação, que deve ser construída ao longo da vida. É a formação continuada que pode proporcionar não o emprego mas a “empregabilidade” do profissional.<sup>34</sup> Assim, nas Diretrizes desvincula-se o diploma do exercício profissional, já que ele é, cada vez menos, uma garantia deste exercício, seja porque não assegura o emprego como porque não garante por si só a atualização para o exercício e profissional, que deve ser permanente.

Outro aspecto relacionado é o perfil que se espera para o profissional das diferentes áreas. Os documentos expressam que mais do que estar totalmente preparado para a profissão que vai exercer, o indivíduo deve ter uma formação ampla e contextualizada bem como competências habilidades, atitudes e perfis flexíveis para o trabalho. Esta formação é a que pode assegurar a capacidade de atuar no trabalho que está sempre em mutação ou ainda em postos profissionais diferentes daquele do curso que realizou. Assim, faz sentido propor currículos flexíveis e diversificados, cargas horárias mais enxutas, durações mais compactas e, de acordo com os conhecimentos atuais sobre cognição e aprendizagem, modelos pedagógicos que privilegiem a autonomia e o aprender a aprender.

É isto que refere um *especialista*:

Ocorre que o mundo do trabalho está em ebulição e é essa condição que afeta as decisões sobre que profissional formar. Inclusive porque as estatísticas apontam números significativos de egressos que acabam atuando em outras áreas que não as de sua opção inicial. E então, o que vale? Aí que as habilidades superiores têm mais valor do que os conteúdos restritos e as Diretrizes, nesse ponto, são mais adequadas do que os Currículos Mínimos.(CUNHA, M.I.)

Quanto à questão das competências, sabemos que este conceito tem sido amplamente debatido na literatura e possui muitas leituras, sendo visto por muitos autores como substituto da antiga linguagem dos objetivos e representando a reedição de uma visão pragmática, utilitarista e eficientista para a educação, que tem como propósito formar para a adequação e adaptabilidade ao mundo produtivo e ao mercado de trabalho (LIMA e AFONSO, 2002; PACHECO, 2000b; 2003c; 2005c).

---

<sup>34</sup> Por empregabilidade entende-se a capacidade que o profissional tem ( ou constrói) de estar sempre atualizado de modo a ter condições competitivas no mercado de trabalho.O termo também implica num deslocamento para o indivíduo da responsabilidade pelo seu desemprego.



De outro lado, há entendimentos de que a noção de competências pode introduzir a necessidade de que a educação seja mais do que mero acúmulo de conhecimentos permitindo que, além de ter acesso ao conhecimento historicamente produzido e a uma formação cultural, oportunize ao indivíduo um entendimento mais completo da realidade, permita que ele possa continuar a aprender, a aplicar seu conhecimento, a formular juízos autônomos e críticos e a conviver socialmente.<sup>35</sup>

Conforme Perrenoud, “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 19). Embora as competências não sejam saberes, exigem, para serem exercidas, a apropriação consolidada e integrada de conteúdos a serem mobilizados (ROLDÃO, 2003).

Neste sentido, a formação de competências como objetivo da educação superior – se compreendida como decorrente da apropriação dos saberes sistematizados e da capacidade de mobilização destes saberes para a resolução de novas situações – pode constituir-se, não como elemento de redução desta formação ao viés utilitário, mas como meio dos indivíduos intervirem criticamente na sociedade.

Um *entrevistado especialista* assim se manifesta em relação a esta questão:

[Precisamos pensar na] formação do profissional do mundo contemporâneo. Do presente e do futuro.[...] É o que o mundo do trabalho está a exigir. Não é mais um profissional com o desenho que tínhamos no passado, que vai repetir o mundo taylorista, fordista. Não é esse o profissional. Então, eu não quero olhar exclusivamente para o mundo do trabalho, mas eu não posso desconsiderar. O espectro de competências que o profissional tem de ter, que vai muito além daquilo exigido no passado. Esse profissional que vai ter que enfrentar o mundo presente e do futuro, é um profissional que de quem se exige conhecer-se a si mesmo, ter um bom relacionamento com os outros, saber criar, inovar, partilhar, porque esse mundo de acertos entre as pessoas é o mundo contemporâneo. As grandes empresas estão exigindo acordos de cooperação, por exemplo. [...] Os grandes projetos são projetos de cooperação, acordos de cooperação. É um mundo que se instala sob este signo, o signo da cooperação, das grandes redes de cooperação. Não o profissional pronto pra apertar botão. Essa visão eu considero difícil da universidade conseguir se organizar pra formar, mas é uma visão voltada para as competências exigidas do profissional do mundo contemporâneo. E não foge à essa idéia: acordos de cooperação. [...] O sujeito tem que andar com um espinho de laranjeira no bolso pra desinflar o ego, senão ele não vai saber pactuar, fazer acordos. (KETZER, 2008)

Sintetizando, através do cotejo das políticas educativas brasileiras com o contexto social mais amplo, pode-se verificar que as políticas curriculares em vigor refletem as

---

<sup>35</sup> Conforme o proposto pela Unesco: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber viver em comum.

discussões sobre as mudanças necessárias nos perfis profissionais face às alterações na sociedade, na economia e no mundo do trabalho, especialmente as que dizem respeito ao mercado de trabalho desregulamentado e flexível. Estas mudanças, somadas à evolução do conhecimento e da sociedade, tal como se apresentam na contemporaneidade, fazem com que sejam explicitadas nas propostas formativas, de modo hegemônico, os propósitos e interesses da reprodução do modelo capitalista e informacional de produção, que requerem um indivíduo em permanente estado de aprendizagem para assegurar sua capacidade de empregabilidade, de entendimento e de intervenção no mundo.

Catani, Oliveira e Dourado alertam que a reestruturação produtiva da economia global gera implicações sobre as competências esperadas dos profissionais egressos dos cursos de graduação e provocam o que denominam de “naturalização” do espaço universitário como um “campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades”( 2001, p. 75).

Registram, ainda, que quando temática da flexibilidade direciona-se a partir de uma perspectiva pragmática e utilitarista de mero ajuste ao mercado, introduz-se um viés na formação pois a política oficial,

[...] reduz a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho, a partir da redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em mutação. (2001, p. 77)

Isto não significa que as referidas políticas tenham como único resultado este efeito redutor, posto que as questões, intencionalidades e reconceitualizações que suscitam, são alvo de tensão e de disputas gerando diferentes posicionamentos e práticas. Assim, é no *contexto da prática*, isto é, na análise das práticas de organização curricular vigentes nas universidades, que poderemos identificar como este processo está, concretamente ocorrendo.

De qualquer forma, o desafio da formação está posto para o ensino superior que em suas práticas de organização curricular posiciona-se ou atrelando-se ao mercado e às demandas do sistema produtivo em torno de uma formação profissional estrita ou, mesmo dando conta da formação profissional, sendo espaço de produção de conhecimento, do pensamento crítico, de formação para a cidadania, de disseminação da cultura e dos valores humanísticos. Evidentemente, este posicionamento decorre e revela o papel que as

universidades atribuem ao ensino superior e a decorrente visão que possuem sobre a formação e a preparação das novas gerações.

Ribeiro (2003), tratando da universidade e de seu papel expressa que, no século atual, as instituições de educação superior para continuarem a ser instituições importantes para a humanidade precisarão se transformar e serem capazes, através de seus saberes, de responder a esta sociedade em permanente mudança. Isto só ocorrerá, em sua compreensão, se elas se envolverem em movimentos de incorporação da globalidade e das peculiaridades regionais através da produção de conhecimentos adequados aos contextos e também da formação de indivíduos com condições de compreender e intervir nesta realidade.

Assim, em seu entender, a universidade não pode ficar restrita às demandas do mercado de trabalho pois, se assim for, poderá ter seu papel reduzido à capacitar para a ação e a preparar para o saber instrumental: isto levaria a uma compreensão limitada da educação superior, comprometeria o papel da universidade, sua identidade e, como consequência, sua própria sobrevivência enquanto instituição.

As Diretrizes Curriculares são espaços abertos para que as instituições desenhem seus projetos pedagógicos e neles explicitem que papel atribuem à educação superior e a si mesmas: buscando a formação integral do cidadão-profissional ou restringindo-se às lógicas eficientistas e à formação estrita para o mercado de trabalho em constante mutação.

De outro lado, como a avaliação é o contraponto da flexibilidade das Diretrizes, a direção que aquela tomar em termos de políticas nacionais pode direcionar as decisões institucionais para uma ou outra direção: estimulando a formação restrita ou apontando na direção de uma formação integral.

Isto é ressaltado por um *especialista*:

As avaliações externas são formatadoras das propostas curriculares, ainda que não seja esta a sua função original. Por isso é preciso estar alerta para elas, inclusive num processo de crítica construtiva.(CUNHA,M.I.)

## **2. Contextualização e caracterização das políticas curriculares em Portugal**

### **2.1. A trajetória e sua contextualização**

### 2.1.1. A União Européia e o Processo de Bolonha

Em seu surgimento, a universidade européia organiza seus currículos conforme parâmetros originários na Antiguidade e que se estenderam às instituições medievais. A comunidade de estudantes e docentes possuía autonomia e as artes liberais eram consideradas próprias para formar o homem livre, sem preocupação profissional ou utilitária (HORTALE, 2004). Compunham-se do *trivium*, que dedica-se ao estudo do texto literário através de três ferramentas, a saber, a gramática, a lógica e a dialética, e do *quadrivium*, que engloba o estudo do método científico através da aritmética, da geometria, da astronomia e da música.

O advento do racionalismo e do experimentalismo trouxe novos métodos de ensino e novas matérias científicas foram sendo incorporados ao ensino de modo a trazer para o saber universitário a ciência, que surgia se distanciando do saber dogmático.

O modelo de controle do ensino superior pelo Estado Nacional, estabelecido no período do Despotismo Iluminado, que definia, entre outros aspectos, o conhecimento considerado útil, instalou a diversidade das instituições e modos de organização dos estudos nos diferentes países, que também é decorrente de especificidades políticas, religiosas, culturais e econômicas forjadas historicamente (CORREIA, AMARAL e MAGALHÃES, 2002, HORTALE, 2004).

Outro fator que contribuiu para a heterogeneidade foi o fato de que, como o ensino esteve baseado nos catedráticos, os planos de estudo eram diretamente a eles vinculados e assim, a diversidade de formações, decorrente de quem eram e o que pensavam os mestres, sempre foi uma característica marcante.

Esta heterogeneidade, conforme apontam Lima *et.al.*, “é um fato histórico reconhecido que não foi, até recentemente, representado como um problema a resolver.” (2008, p. 2). No entanto, os diagnósticos realizados a partir do final dos anos 90, mostram alguns problemas na educação superior européia, que geram, por sua vez, o isolamento da sociedade, a falta de competitividade e de atratividade face ao modelo norte-americano (HORTALE, 2004).

A estes problemas, os dirigentes políticos no âmbito da União Européia têm procurado dar respostas, através de movimentos de reestruturação, tanto das políticas

educativas como das políticas curriculares. Neste sentido tem havido um movimento de mudança nas instituições de ensino superior, e em seus currículos, na direção de uma maior comparabilidade, com a finalidade de fortalecer a posição da Europa perante o mundo, e especialmente aos Estados Unidos.

A atuação da União Européia se materializa em diversos comunicados de seus diferentes órgãos que registram reflexões, diagnósticos e recomendações sobre a educação e o currículo e sobre medidas a serem adotadas para que as universidades desempenhem seu papel na transformação da Europa “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo”.

Em 1998, o Conselho Europeu, que é a instância decisória na União Européia, na Recomendação nº 561/98, registra a importância da cooperação européia na garantia da qualidade do ensino superior e aponta a necessidade da criação de mecanismos transparentes de avaliação, a importância da troca de experiências e da cooperação inter-pares e da implementação de planos de melhoria a partir dos resultados da avaliação (UNIÃO EUROPÉIA, 1998a). Este documento está na origem da criação da Rede Européia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA), que hoje estende-se para todos os Estados signatários da Declaração de Bolonha, com a função de prestar serviços e visando o reconhecimento mútuo dos sistemas de garantia de qualidade na Europa (UNIÃO EUROPÉIA, 1998b).

Em março de 2000, reunido em Lisboa e buscando dar novo impulso às políticas comunitárias, o Conselho traçou diversas ações a serem desenvolvidas, que ficaram conhecidas como Estratégia de Lisboa. Em linhas gerais o documento resultante reflete as mudanças ocorridas na economia e na sociedade atual, focando a mundialização e o advento das novas tecnologias de informação e comunicação. Sobre estas mudanças, é registrado que elas, “por um lado, exigem uma revisão completa do sistema educativo europeu e, por outro, implicam que seja garantido o acesso à formação ao longo da vida.” A partir destas reflexões, para que o objetivo da competitividade econômica seja alcançado, é ressaltada a necessidade de melhoria no crescimento econômico, na coesão social e no nível de empregos e o papel do investimento na educação e na formação ao longo da vida como elementos essenciais.

Assim é expresso:

Para que as pessoas que entram no mercado do emprego participem activamente na economia do conhecimento, é necessário que o seu nível de formação seja suficientemente elevado. Uma vez que na Europa tende a acentuar-se a relação inversa nível de estudos/taxa de desemprego, é necessário que o nível de habilitações atingido no final dos estudos seja aumentado.(UNIÃO EUROPÉIA, 2000)

Para implementar a Estratégia de Lisboa optou-se por um método diferente do que vinha, até então, sendo adotado: o “método de coordenação aberta”, que consiste em definição de orientações com objetivos de curto, médio e longo prazo, definição de indicadores, estabelecimento, em cada país de orientações em políticas e leis nacionais e, finalmente, monitorização periódica e avaliação do processo e dos resultados (CNAES, 2005c). Trata-se de um método que se procura implementar pelo exemplo do que são as boas práticas. Veremos, mais adiante, que é este o modo de funcionamento do Processo de Bolonha.

Explica um *especialista* entrevistado:

[...] foi necessária uma maior convergência de políticas nas áreas protegidas [das políticas educativas] pelo que foi preciso usar uma metodologia diferente, conhecida por método aberto de coordenação. Nestes casos, após atingido o consenso, são definidos objetivos e prazos para os atingir, que expressam os consensos e os compromissos, mas não com o caráter de lei. Deixa-se a cada país a elaboração das leis nacionais e existe um mecanismo de acompanhamento que verifica os progressos de cada país para atingir os objetivos acordados. (AMARAL, A.)

Existem ainda outros documentos que tratam da questão da educação e da universidade europeia, e que ressaltam a necessidade do investimento na educação e na formação, bem como o papel das instituições de ensino superior:

De especial relevância é o Relatório da Comissão de Educação, solicitado pelo Conselho Europeu, sobre os “Objetivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação” (UNIÃO EUROPÉIA, 2001a).

Neste documento são expostas as prioridades para os sistemas de educação e de formação para que se atinja os objetivos fixados na Estratégia de Lisboa e os objetivos atribuídos à educação e à formação, a saber: desenvolvimento do indivíduo, da sociedade e da economia.

Expressando o significado dos sistemas de educação e de formação no mundo contemporâneo, diz o documento:

A educação e a formação são um dos meios estruturais de que dispõe a sociedade para ajudar os seus cidadãos a terem um acesso equitativo à prosperidade, ao processo democrático de tomada de decisões e ao desenvolvimento sócio-cultural individual. [...] Os sistemas de educação e formação devem ter por objectivo contribuir para a

criação de uma sociedade aberta a todos, assegurando a existência de estruturas e mecanismos destinados a eliminar as discriminações a todos os níveis. (UNIÃO EUROPÉIA, 2001a, p.8)

Também são explicitados os objetivos estratégicos para os próximos dez anos: (a) aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na União Européia; (b) facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação; e, (c) abrir os sistemas de educação e formação ao resto do mundo.<sup>36</sup>

Na Comunicação da Comissão, denominada “Investir eficazmente na educação e na formação: um imperativo para a Europa” (UNIÃO EUROPÉIA, 2003a), são tratadas a necessidade de investimentos na educação e na formação e de sua gestão eficaz, bem como as exigências da sociedade do conhecimento. Após um diagnóstico comparativo entre a Europa e os Estados Unidos, que aponta, para o continente europeu, a dificuldade de atração e retenção de talentos, a diferença de produtividade, a insuficiência dos investimentos com necessidade de diversificação de suas fontes, e as profundas diferenças entre a formação profissional contínua e a educação de adultos, algumas direções necessárias são apontadas, a saber, novos investimentos públicos e aumento dos financiamentos privados, a otimização do uso dos recursos para obter a máxima eficácia e combater ineficiência e a reforma dos cursos, sua qualidade e reconhecimento de forma a maximizar sua eficácia no contexto europeu.

Noutro documento, “O papel das universidades na Europa do conhecimento”, é registrado que estas instituições enfrentam desafios e encontram oportunidades dado o seu papel central na Europa do conhecimento (UNIÃO EUROPÉIA, 2003b). Mostra, ainda, que elas atuam num ambiente globalizado e em constante evolução com crescente concorrência para atrair e manter talentos e reforça os diagnósticos já realizados sobre as universidades européias, apontando que elas tem menos a oferecer e menores meios financeiros que as universidades americanas.

Traçando um panorama da universidade européia, aponta que ele:

---

<sup>36</sup> Para o primeiro objetivo são detalhadas a necessidade de melhorar a educação e a formação dos professores e formadores; do desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento ( aptidão para a leitura, a escrita e a aritmética, a faculdade de aprender ); da garantia a todos do acesso às Tecnologias de Informação e de Comunicação., da necessidade de aumentar o recrutamento nos estudos científicos e técnicos; de utilizar da melhor forma os recursos ( garantia da qualidade e eficácia na utilização) Para o segundo objetivo é registrada a importância do ambiente de aprendizagem aberto; de que a aprendizagem seja tornada mais atraente e de que se promova a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social. Já para o terceiro é expressa a necessidade de que sejam reforçados os laços com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade no seu conjunto; desenvolvido o espírito empresarial; melhorada a aprendizagem das línguas estrangeiras; aumentada a mobilidade e os intercâmbios e reforçada a cooperação européia. (UNIÃO EUROPÉIA, 2001a)

[...] caracteriza-se por uma grande heterogeneidade, que se reflecte em termos de organização, gestão e condições de funcionamento, bem como em matéria de estatuto e condições de emprego e contratação de professores e investigadores. [...] Essencialmente organizadas a nível nacional e regional, as universidades denotam dificuldade em atingir uma autêntica dimensão europeia.(UNIÃO EUROPÉIA, 2003b)

São registrados, de igual modo, os novos desafios postos para a universidade : o crescimento da procura de formação superior; a internacionalização da educação e da formação; a cooperação entre as universidades e as empresas; a multiplicação dos locais de produção do conhecimento; a reorganização do conhecimento – pela diversificação e especialização do saber e, por outro lado, pela exigência de abordagens interdisciplinares – e o surgimento de novas necessidades de educação e de formação requeridas pela economia e pela sociedade do conhecimento.

Face a este quadro, as universidades precisam garantir recursos para seu financiamento, incluindo aí a alternativa da diversificação das fontes, do reforço à excelência em investigação e ensino, com identificação de áreas foco e da maior abertura para o exterior, aumentando sua capacidade de atrair e manter talentos:

A concentração dos financiamentos de investigação num menor número de domínios e instituições deverá traduzir-se numa maior especialização das universidades, permitindo obter uma qualidade adequada a nível nacional em certos domínios, garantindo ao mesmo tempo a excelência a nível europeu.(UNIÃO EUROPÉIA, 2003b)

Uma maior abertura internacional significa para as universidades europeias uma maior concorrência com as universidades dos outros continentes, particularmente as americanas, quando se trata de atrair e reter os melhores talentos a nível mundial. Embora acolham quase o mesmo número de estudantes estrangeiros que as universidades americanas, as universidades europeias atraem proporcionalmente menos estudantes de alto nível e uma percentagem menor de investigadores.(UNIÃO EUROPÉIA, 2003b)

Somente assim, conforme este diagnóstico, as universidades poderão ser protagonistas ativos na construção de uma Europa competitiva, o que supõe a produção de novos conhecimentos, sua transmissão através da educação e da formação, sua difusão através das novas tecnologias de informação e comunicação e sua aplicação em processos industriais e de serviços.

Em 2005, uma avaliação dos resultados obtidos constatou que as metas da Estratégia de Lisboa tinham sido apenas moderadamente atingidas:



O desempenho esperado da economia europeia em matéria de crescimento, produtividade e emprego não foi atingido. A criação de emprego abrandou e o investimento na investigação e no desenvolvimento continua a ser insuficiente. (UNIÃO EUROPÉIA, 2005a)

Há o registro da necessidade de adoção de políticas macroeconômicas, de emprego, de reformas estruturais e de um programa comunitário para a educação e a formação com ênfase na aprendizagem ao longo da vida. As orientações remetem ainda para a priorização de setores de alto rendimento e para fontes complementares de financiamento:

No que diz respeito aos investimentos na educação e formação, deveriam incidir prioritariamente nos sectores com um elevado rendimento económico e social. O Conselho Europeu apela aos Estados-Membros para que tomem medidas destinadas a facilitar, em conformidade com as práticas nacionais, o acesso das universidades a fontes de financiamento complementares, incluindo fontes privadas, e a eliminar os obstáculos à constituição de parcerias público-privadas com as empresas. A procura da excelência e da inovação a todos os níveis da educação e da formação é vital, nomeadamente através de uma melhor articulação entre o ensino superior, a investigação e as empresas. (UNIÃO EUROPÉIA, 2005a)

Reiterando a necessidade de envolvimento das universidades na transformação da Europa na economia baseada no conhecimento “mais dinâmica e competitiva do mundo”, o diagnóstico aponta para uma distância entre as universidades europeias e suas concorrentes de outros países e a necessidade da reforma:

Se não houver reacção das partes interessadas, a distância que separa as universidades europeias das suas principais concorrentes mundiais corre o risco de aumentar. A comunicação revela três áreas prioritárias para a reforma das universidades europeias: melhorar a qualidade e torná-las mais atractivas, melhorar a sua governança e a dos sistemas e aumentar e diversificar o seu financiamento com ou sem uma contribuição substancial dos alunos. (UNIÃO EUROPÉIA, 2005b)

Em decorrência, registram-se diversas recomendações como o aumento de diversidade quanto a público alvo, métodos de ensino, pontos de entrada e de saída, combinação de disciplinas e de competências nos currículos; a instalação de uma cultura de excelência com financiamento ligado à avaliação do mérito (busca da eficácia) ; o encorajamento de ensino e aprendizagem mais flexíveis e mais abertos para o mercado de trabalho aproveitando as tecnologias de informação e comunicação; o alargamento do acesso e apoio do sucesso com diversificação de programas, mobilidade, acompanhamento e orientação; uma maior facilidade no reconhecimento dos diplomas; a necessidade de aumento e diversificação das fontes de financiamento, dentre outras.

É reforçado o papel das universidades européias na sociedade do conhecimento:

Se é certo que o nascimento e o crescimento da economia e da sociedade do conhecimento dependem da conjunção de quatro elementos interdependentes, a saber, a produção de novos conhecimentos, a sua transmissão através da educação e da formação, a sua difusão por meio das tecnologias da informação e da comunicação e a sua utilização em processos industriais ou serviços novos, são as universidades européias os verdadeiros protagonistas deste novo processo.(UNIÃO EUROPÉIA, 2005b)

A preocupação com a qualidade volta a se explicitar na “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, sobre uma maior cooperação na garantia da qualidade no ensino superior”, de 2006. Neste texto há um convite aos Estados membros para que introduzam sistemas de garantia de qualidade, tanto através de mecanismos internos como através da avaliação externa. Reforça a necessidade da cooperação, da transparência nos resultados para que a educação superior melhore sua eficácia e “seja merecedora da confiança dos cidadãos europeus e dos estudantes universitários e acadêmicos de outros continentes” (UNIÃO EUROPÉIA, 2006).

A concretização destas reflexões, e da busca de atuação conjunta das universidades nos Estados-membros da União Européia, está configurada no Processo de Bolonha com todos os seus desdobramentos. Sua conclusão está prevista para 2010 e ele é demarcado pela Declaração de Bolonha. O Processo de Bolonha relaciona-se diretamente com os objetivos da Estratégia de Lisboa e tem entre suas metas promover a convergência dos sistemas de ensino superior da comunidade européia para um sistema de graus comparáveis baseado em três ciclos – Licenciatura, Mestrado e Doutorado –; promover a mobilidade de alunos, docentes e investigadores; assegurar a qualidade do ensino e da investigação e ter em conta a dimensão européia do ensino superior.

O Processo de Bolonha tem como antecedentes dois documentos, a saber:

A “*Magna Charta Universitatum*”, de 18 de setembro de 1988, assinada por reitores de universidades européias por ocasião dos 900 anos da Universidade de Bolonha, documento que expressa que “o futuro da humanidade, neste fim de milênio, depende em larga medida do desenvolvimento cultural, científico e técnico que se forja nos centros de cultura, de conhecimento e de investigação em que se tornaram as verdadeiras Universidades” (MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, 1988).

A “Declaração de Sorbonne”, de 25 de maio de 1998, por ocasião dos 800 anos da Universidade de Paris, subscrita pela França, Alemanha, Itália e Reino Unido, que expressa a intenção de harmonização da arquitetura do sistema europeu de ensino superior e com a visão de que:

[...] não devemos esquecer que a Europa que nós construímos não é apenas a Europa do Euro, dos bancos e da economia, deverá ser também uma Europa do saber. Devemos reforçar e utilizar, nesta nossa construção, as dimensões intelectuais, culturais, sociais e tecnológicas do nosso continente. Elas foram, em grande medida moldadas pelas suas universidades, que continuam a desempenhar um papel preponderante no seu desenvolvimento. (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998)

Neste documento são expressos um conjunto de elementos, implementados através de outros instrumentos, como, por exemplo, a ideia de formação ao longo da vida, da cooperação e da mobilidade, da comparabilidade, equivalência e da harmonização dos sistemas educativos, da flexibilidade do sistema de créditos (*European Credit Transfer System- ECTS*) e de semestres. Estes e outros mecanismos seriam importantes para:

[...] a criação de um espaço europeu do ensino superior, onde possam interagir as nossas identidades nacionais e os nossos interesses comuns, onde nos forcemos mutuamente em benefício da Europa, dos seus estudantes e, em geral dos seus cidadãos. (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998)

Em 19 de junho de 1999, reunidos em Bolonha, o grupo que subscreveu inicialmente a *Magna Charta* aumentou para vinte e nove países e tornou público uma declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus, que ficou conhecida como Declaração de Bolonha.

Foram criados, a partir daí, grupos de acompanhamento com a função de estimular os países signatários para o desenvolvimento de conferências sobre o assunto e a implementar os princípios definidos. A este conjunto de encontros, somado à implementação das medidas relativas aos princípios definidos é dado o nome de Processo de Bolonha.

A Declaração de Bolonha é um compromisso voluntário de cada país no sentido de reformar seu sistema de ensino sendo que os Estados-membros continuam sendo responsáveis pelo conteúdo e organização de seu sistema educativo (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Um dos *especialistas* entrevistado manifesta sua posição crítica em relação a Bolonha, registrando que é um pretexto para reformas que já estavam sendo planejadas:

Porque surge Bolonha? Costumo dizer que Bolonha é o Viagra dos ministros europeus sem força para implementar as reformas: os ministros da França, Itália, Alemanha se reuniram com o ministro do Reino Unido e assinaram um acordo [Sorbonne] com a proposta de modificar seus sistemas de ensino superior e convidaram depois os ministros de outros países a associarem-se. De fato, no ano seguinte surge Bolonha que é, na verdade, uma seqüência do documento da Sorbonne, evitando no possível algumas questões mais discutíveis de Bolonha; por exemplo o termo “harmonização” dos sistemas de ensino superior foi substituído por “convergência” para evitar a idéia da uniformização dos sistemas. [...] Vários países utilizaram o pretexto da implementação de Bolonha para implementar reformas para resolver problemas nacionais usando como desculpa o processo de Bolonha. (AMARAL, A.)

Os principais objetivos expressos são a promoção da mobilidade e da empregabilidade, assim como é clara a meta de elevar a competitividade do sistema europeu de ensino superior, que, pelos diagnósticos realizados, perdia espaço para o ensino superior norte-americano em termos de atratividade:

Em especial, deve-se ter em conta o objectivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização pode medir-se pela atracção que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos de assegurar que o sistema europeu do Ensino Superior consiga adquirir um grau de atracção mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999)

Para o alcance destes objetivos, são identificadas seis áreas de atuação, a saber: (a) criação de um sistema de graus acadêmicos inteligíveis e comparáveis, com o Suplemento de Diploma para aumentar a transparência; (b) criação de um sistema de dois ciclos : o primeiro para o mercado de trabalho (duração mínima de 3 anos) e, um segundo ciclo – o mestrado; (c) criação de um sistema de acumulação e transferência de créditos curriculares – ECTS; (d) promoção da mobilidade dos estudantes, docentes e investigadores; (e) cooperação na garantia de qualidade; (e) consideração da dimensão europeia do ensino superior (no que se refere ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação) (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

A partir da Declaração de Bolonha e dos objetivos definidos, foi estabelecido que periodicamente seriam realizadas conferências de acompanhamento e estas, por sua vez, geraram outros documentos que definem novas metas e diretrizes para o processo.

A menção destes encontros e dos documentos aí gerados revela a evolução do processo e o acréscimo das questões colocadas em debate.

A mensagem resultante da Convenção das Instituições de Ensino Superior Europeias, realizada em Salamanca em 29 e 30 de março de 2001, em preparação ao encontro dos Ministros europeus responsáveis pelo ensino superior em Praga, teve a finalidade de avaliar os progressos realizados e definir novas ações (MENSAJE DE SALAMANCA, 2001). Neste encontro ocorreram discussões que ampliaram a concordância das universidades ao Processo de Bolonha e que aprofundaram seus princípios e objetivos (HORTALE, 2004).

O Comunicado de Praga, de 19 de maio de 2001, além de reforçar os objetivos e medidas já expressos enfatiza as questões da aprendizagem ao longo da vida como elemento para fazer face à competitividade econômica,

[...] melhorar a coesão social, a igualdade de oportunidades e a qualidade de vida; o papel dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes na criação do espaço europeu do ensino superior e a promoção da atratividade do ensino superior entre os estudantes tanto europeus como de outras partes do mundo, através do desenvolvimento de um “quadro comum de qualificações”, de mecanismos coerentes de garantia de qualidade e acreditação/certificação e por esforços de informação crescentes.(COMUNICADO DE PRAGA, 2001)

O Comunicado de Berlim, de 19 de setembro de 2003, assinado por trinta e nove países, expressa algumas questões como o caráter da educação como bem público:

Considerando a importância da dimensão social do Processo de Bolonha, sublinha-se a necessidade de aumentar a competitividade, equilibrando-a com o objectivo de melhorar as características sociais da Área Europeia do Ensino Superior, visando o reforço da coesão social e a redução das desigualdades sociais, a nível nacional e a nível europeu. Neste sentido, reitera-se o entendimento segundo o qual o ensino superior é um bem público e uma responsabilidade pública.(COMUNICADO DE BERLIM, 2003)

Avaliando as ações já desenvolvidas, o texto remete ainda para um balanço insuficiente do andamento do processo, que resulta em desempenho abaixo das metas esperadas. Assim, conclama os países à necessidade de uma “cooperação mais estreita”, menciona a necessidade de que sejam estabelecidas prioridades e “empreendidos esforços” na promoção de sistemas de certificação de qualidade, na “prática efetiva do sistema de ciclos”, e na “melhoria no reconhecimento de graus e de duração dos cursos”. Refere, ainda, o “necessário apoio” às medidas de certificação de qualidade/ acreditação, à criação de estruturas

de qualificação comparáveis e à implementação dos ECTS<sup>37</sup>, não apenas como sistema de transferência mas também como de acumulação de créditos. Estabelece como meta que até 2005 o sistema de graus baseado em dois ciclos esteja implantado, assim como o Suplemento ao Diploma.<sup>38</sup>

Além das questões já mencionadas em Conferências anteriores, o Comunicado de Berlim integra no Processo de Bolonha os estudos de doutoramento e a sinergia entre o *Espaço Europeu do Ensino Superior* (EEES) e o *Espaço Europeu da Investigação* (EEI).

A Conferência seguinte foi realizada em maio de 2005 e resultou no Comunicado de Bergen que registra a realização de progressos significativos no alcance dos objetivos do Processo de Bolonha, especificamente no que se refere à estrutura de ciclos, ao reconhecimento de títulos e períodos de estudo e à garantia da qualidade. Reconhece ainda que:

[...] se necessita de tempo para otimizar o impacto das mudanças estruturais nos currículos e, portanto, para assegurar a introdução de inovações nos processos de ensino e aprendizagem de que a Europa necessita. (COMUNICADO DE BERGEN, 2005)

Aponta como desafios e prioridades futuras, a questão da investigação e demarca como aspectos a serem alcançados até maio de 2007, data da reunião em Londres: a elaboração de referências para a garantia da qualidade do ensino superior, o estabelecimento dos quadros nacionais de qualificações, a emissão e o reconhecimento de diplomas conjuntos, a criação de oportunidades para percursos flexíveis de formação no ensino superior. Finalmente, ressalta que a educação superior de qualidade e acessível para todos requer que as instituições tenham a

<sup>37</sup> ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System* - o sistema de créditos prevê que o trabalho realizado pelo estudante numa unidade curricular é expresso num valor numérico que considera as horas de trabalho do estudante em todas as suas atividades. Fazem parte de um conjunto de medidas que dão suporte ao novo paradigma: de organização do ensino centrado no aluno e nos objetivos de aprendizagem, de passagem de um sistema tradicional baseado na “justaposição” de conhecimentos para um sistema centrado no desenvolvimento de áreas curriculares que são desenhadas em função de objetivos de formação e de mobilidade na formação. Os ECTS permitem transferência de créditos e acumulação progressiva de créditos que correspondem a qualificações e níveis de formação diferenciados. O número de créditos a atribuir por unidade curricular é determinado pelos princípios: a) o trabalho é medido em horas estimadas de trabalho do estudante, b) o número de horas do trabalho do estudante que deve ser considerado inclui todas as formas de trabalho previstas, inclusive de estudo, c) o número de créditos correspondente ao trabalho de um ano curricular realizado em tempo integral, que situa-se entre 1500 a 1680 horas, é de 60.

<sup>38</sup> O Suplemento ao Diploma é um instrumento para promover a transparência e o reconhecimento internacional das qualificações, tanto para fins académicos como profissionais. Descreve a natureza, o nível, o contexto e o conteúdo dos programas curriculares, assim como o nível de qualificações e dados sobre o sistema de ensino superior. Descreve ainda o sistema de ensino cursado à data de obtenção do diploma, caracterizando a instituição que conferiu o diploma, a formação realizada e seu objetivo, a informação sobre o conteúdo e os resultados obtidos. É emitido na língua original e numa outra língua de plena circulação na Europa - no caso de Portugal será em inglês. Está em curso um projeto de diploma que tem a finalidade de estabelecer para todas as instituições os princípios reguladores dos créditos curriculares (ECTS), ou seja da expressão em créditos do volume de trabalho que deve ser efetuado pelo estudante em cada unidade curricular. Este projeto prevê que o Suplemento do Diploma será instrumento fundamental para a mobilidade no espaço europeu, após a formação. Compõem o projeto de diploma, o Boletim de Registro Académico e o Guia Informativo do estabelecimento de ensino que permitem a visualização do histórico do estudante e do estabelecimento que ministrou o ensino. Este documento contempla a definição e o estabelecimento de número de créditos por unidade curricular abrangendo todas as formas de trabalho previstas incluindo horas de contato, horas de estágios, projetos, trabalhos em campo, estudo e avaliação; a classificação das unidades curriculares; a classificação e qualificação final dos cursos e graus; a menção qualitativa; o sistema europeu de comparação de classificações.

autonomia necessária para colocar as reformas em prática e, além disto um financiamento sustentável.

No Comunicado de Londres, resultado de Conferência realizada em maio de 2007, o balanço realizado é de que “os avanços dos últimos anos nos tem aproximado significativamente da materialização do Espaço Europeu de Educação Superior” (COMUNICADO DE LONDRES, 2007). Mesmo assim, há o registro da insuficiência no alcance de muitas metas e de aspectos que devem ser reforçados: a transição para uma educação centrada no estudante, a mobilidade, a eliminação das barreiras de acesso à progressão em ciclos e uma adequada implementação dos ECTS, a melhoria da empregabilidade, a necessidade de implementar e de maior uniformidade e coerência no reconhecimento das qualificações, a implantação de mecanismos e itinerários de aprendizagem mais flexíveis, o reconhecimento de aprendizagens prévias para o acesso ao ensino superior, o desenvolvimento de sistemas de avaliação de qualidade e o reforço da regulamentação do terceiro ciclo.

O Processo de Bolonha conta, atualmente, com a adesão de quarenta e nove países e a última Conferência ocorreu em 28-29 de abril, na Bélgica.<sup>39</sup> Todo o seu andamento é registrado em relatórios anuais elaborados pela EUA - European University Association – que aponta os avanços e os pontos de estrangulamento (EUA, 2007a). Em relação a estes, um *especialista* faz uma avaliação que relativiza os resultados alcançados até agora:

[...] a proposta, por exemplo, de tornar os sistemas de nível superior comparáveis para a mobilidade, a meu ver, fálhou. É só tomarmos como exemplo o número de cursos diferentes que já foram criados em cada país. Na França, por exemplo, há 27mil denominações diferentes de cursos. O propósito de tornar o sistema mais claro e comparável fálhou. [...] Os relatórios feitos em cada ano para acompanhar o progresso da implementação tem sido sempre otimistas. Mostram o que está acontecendo, escondendo os problemas e dando sempre uma impressão de progresso. Há interesse em que seja mostrado assim pois deste modo todos os países da União Européia mostram o “sucesso” da iniciativa. No entanto, o último Trends Report elaborado pela European University Association (EUA) de dois em dois anos, para discussão na Conferência de Ministros Europeus da Educação já não está tão otimista. Está mais crítico e mostra que em muitos aspectos Bolonha está a ser mal implementada ou não tem conduzido aos resultados previstos. (AMARAL, A.)

<sup>39</sup> O Comunicado da Conferência dos Ministros europeus responsáveis pelo ensino superior; recentemente divulgado, faz um balanço das realizações do processo e traça metas para a próxima década. Confirma que o financiamento público permanece como prioridade principal para garantir a equidade no acesso e a sustentabilidade das instituições, mas alerta que maior atenção deve ser dada para a busca de fontes e métodos novos e diversificados de financiamento. Ver: O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década. Comunicado da Conferência de Ministros europeus responsáveis pelo ensino superior, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. (UNIÃO EUROPÉIA, 2009)

De qualquer modo, todos estes elementos nos permitem entender que a União Européia, além de espaço econômico, político e social, é também, e cada vez mais, uma instância supranacional que passa a assumir o papel de condicionante das políticas educativas e curriculares dos países membro. Este papel é exercido especialmente através do Processo de Bolonha que atua com o objetivo de transformar a Europa numa competitiva economia baseada no conhecimento, com desenvolvimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social. A análise das políticas curriculares para o ensino superior vigentes em Portugal é um exemplo concreto da influência deste contexto.

### 2.1.2. As políticas curriculares em Portugal

Tal como ocorreu em diferentes lugares, a universidade portuguesa em seu surgimento tinha seus currículos organizados conforme os parâmetros das universidades medievais, referidos anteriormente. Esta organização prevaleceu por muito tempo no ensino universitário português que alinou-se, mais adiante à Contra-Reforma, se diferenciando e distanciando do ensino do centro e norte da Europa, onde o racionalismo e o naturalismo tinham feito avanços. Apenas no século XVIII, com a reforma pombalina, passam a ser discutidos novos métodos de ensino e novas matérias científicas e técnicas já presentes na cultura e nas universidades européias. A partir daí fomenta-se o racionalismo e o experimentalismo, buscando a autonomia do conhecimento científico em relação à doutrina católica. Mesmo assim, no final do século XIX e início do século XX, os estudos científicos ainda estavam em segundo plano e o foco residia predominantemente nos estudos jurídicos (SERRÃO, 1983; ARROTEIA, 1996; TORGAL, s.d.).

Durante este período, era inicialmente a Igreja Católica Romana e, mais tarde, com a Reforma Pombalina, o Estado Português quem detinha o controle último sobre as decisões relativas aos modos de organização curricular nas universidades.

Mais recentemente, em 1980, as medidas adotadas de agilização na aprovação dos planos de estudo trouxeram um impulso à autonomia das instituições. Isto teve como consequência a transformação curricular quase integral das Faculdades e Escolas. O Decreto Lei nº 173/80, de 29 de maio, introduziu a possibilidade dos cursos se organizarem por



unidades de créditos como forma de possibilitar maior flexibilidade e interdisciplinaridade nos currículos. Esta modalidade, mesmo não sendo obrigatória, passou a ser utilizada por grande parte das universidades (PORTUGAL, 1999).

Portugal aderiu à Comunidade Econômica Europeia em 1986 e, neste ano, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86 – que estabelece a relação deste nível de ensino com o desenvolvimento econômico e define como um dos principais objetivos do ensino superior, tanto universitário como politécnico, o de formar profissionais para o desenvolvimento da sociedade portuguesa (AMARAL, et.al., 2002).

Após 2002, o sistema universitário público português passa para a tutela do Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. No ensino público, cabe aos órgãos da universidade a decisão de criar cursos e estes são, posteriormente, encaminhados para registro no Ministério. Após autorizados, os cursos podem então passar a funcionar e atribuir graus. No ensino privado, a decisão de aprovação é do Ministério, mediante encaminhamento de proposta, e então precisam ser autorizados para funcionar e atribuir graus. A mesma situação ocorre em relação ao processo de alteração nos planos de estudos, em que o ensino privado e cooperativo tem menos autonomia, dependendo de aprovação do Ministério.

Trata-se de um sistema centralizado onde, embora gozem de autonomia pedagógica, as universidades públicas e privadas, precisam do registro do Ministério, o que nem sempre ocorre nos prazos esperados, enquanto que as instituições privadas e cooperativas, precisam da aprovação do órgão oficial.

Até o Processo de Bolonha, o ensino superior em Portugal estava organizado em quatro graus acadêmicos: o bacharelado com três anos, a licenciatura com quatro a cinco anos, o mestrado com dois anos e o doutoramento, sem tempo de duração definido.

Quanto à natureza dos graus acadêmicos, não havia uma fronteira bem definida entre o bacharelado e a licenciatura, graus de formação inicial, enquanto que o mestrado e o doutoramento tinham correspondência aos graus de *Master e Doctor*. No que se refere ao acesso, o bacharelado e a licenciatura exigiam concurso de entrada nacional para o ensino público e local para o ensino privado.<sup>40</sup> Já os mestrados exigiam concurso e classificação

---

<sup>40</sup> Pela legislação portuguesa, o ensino superior é acessível aos habilitados com o ensino secundário ou equivalente e também para aqueles maiores de 25 anos que, mesmo não tendo o curso secundário, façam uma prova especial. Mais adiante, através da Lei nº 49/2005 e do Decreto-Lei nº 64/2006, esta idade foi reduzida para 23 anos. (PORTUGAL, 2006h)

mínima na licenciatura ou currículo considerado suficiente pelo júri de seleção e os doutoramentos, requeriam mestrado ou currículo julgado suficiente e ainda, aceitação da função de orientador científico por parte de um professor. Ainda, para a obtenção dos graus académicos, a licenciatura poderia exigir estágio e/ou trabalho final de curso, o mestrado, uma parte curricular de especialização e a defesa de dissertação, enquanto que o doutoramento exige a defesa de tese e poderia ou não requerer a frequência de parte curricular.

A adesão à Comunidade Européia e ao Processo de Bolonha gerou alterações substantivas nas políticas educativas e curriculares em Portugal. Estas alterações estão vinculadas à busca de promoção da convergência aos sistemas de ensino superior da comunidade européia o que, na visão de alguns estudiosos, poderá ter como resultado não desejado a padronização e o empobrecimento da diversidade dos sistemas académicos hoje ainda existente.

Embora a adesão tenha sido retardada pela demora na adequação na legislação que lhe desse suporte, diversos instrumentos legais foram firmados nos últimos anos, de modo a induzir as mudanças desejadas, tanto no que se refere à adoção de medidas de reformulação na organização do ensino, como em seus métodos e conteúdos.

A demora é explicada por um *especialista*:

Porque houve retardo no início do processo? A Lei de Bases do Sistema Educativo que havia sido aprovada pela Assembléia da República era incompatível com o Processo de Bolonha. Incompatível porque especifica e detalha graus, por ex., impossíveis de conciliar com a proposta de Bolonha.[...] era preciso alterar a lei de bases, o que só podia ser feito pela Assembléia da República, o que não é fácil porque o sistema eleitoral português torna difícil que um único partido tenha maioria parlamentar. Por isso foi preciso esperar por uma nova maioria parlamentar e por isso somente agora é que se conseguiu uma alteração naquilo que é preciso para a adequação à Bolonha.(AMARAL, A.)

O Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, definiu os primeiros princípios reguladores para as modificações necessárias e que consistiam na estrutura de três ciclos, na comparabilidade do grau, na organização curricular por unidades de créditos (ECTS) e nos instrumentos de mobilidade (PORTUGAL, 2005a). Este documento normatiza os créditos que compõem os planos de estudos e que computam as horas estimadas de trabalho do estudante que incluem tanto as sessões de natureza coletiva, como as de atividades de orientação tutorial, de estudo, projetos, estágio, avaliação, dentre outras. O documento define ainda os princípios gerais da avaliação, a escala européia de comparabilidade das classificações, a mobilidade

acadêmica, o boletim de registro acadêmico, o guia informativo do estabelecimento de ensino e o suplemento ao diploma.

Em 30 de agosto de 2005 foi aprovada a Lei 49/2005 - Lei de Bases da Educação, substituindo a anterior que era de 1986 (PORTUGAL, 2005b).

Dentre os elementos colocados na exposição de motivos para a mudança de lei estão a necessidade de adequar a educação em Portugal aos desafios da sociedade do conhecimento, da globalização e da integração dos sistemas europeus de ensino, especialmente o ensino superior. Outras exigências colocadas são a melhoria de qualidade para assegurar competitividade dos indivíduos e das instituições e a necessidade de estabelecer a comparabilidade das qualificações para assegurar a mobilidade dos estudantes e docentes. É registrado que a Declaração de Bolonha trouxe uma dinâmica de reformas da qual Portugal não pode eximir-se, sob pena de perder a competitividade (PORTUGAL, 2003a).

Em relação ao ensino superior, a lei prevê a extinção do atual Bacharelado e estabelece que a graduação de primeiro ciclo será denominada Licenciatura, que significa “licença legal para o exercício de uma profissão de nível superior”, com duração entre seis e oito semestres. Estabelece também que, em casos excepcionais, as Licenciaturas poderão ter a duração de mais um a quatro semestres. Cria ainda uma alternativa diferenciada para casos específicos - o mestrado através de um ciclo de estudos integrado com duração entre dez e doze semestres curriculares - o denominado Mestrado Integrado.<sup>41</sup> Já ao Doutorado passa integrar uma parte escolar, com a duração máxima de quatro semestres.

Outras modificações são a generalização do sistema de unidades de crédito como critério de acumulação de saberes e qualificações obtidos nos cursos superiores (ECTS), o estabelecimento de que qualificações não formais atribuídas por empresas ou instituições de investigação podem ser objeto de reconhecimento acadêmico, e o incentivo a iniciativas de formação ao longo da vida. É reafirmada a autonomia das instituições de ensino superior – universidades e politécnicas – para a seleção dos seus estudantes, embora tanto os estabelecimentos públicos como os particulares e cooperativos continuem sujeitos ao *numerus clausus* definido pelos órgãos governamentais.

Os planos curriculares são responsabilidade dos estabelecimentos de ensino que ministram os respectivos cursos, mas o Governo pode estabelecer diretrizes quanto à

<sup>41</sup> Observar que a figura do Mestrado Integrado não existe nos documentos referentes ao Processo de Bolonha, tendo sido uma prática e uma solução criadas no ambiente do ensino superior português.

denominação dos cursos e as áreas científicas obrigatórias e facultativas dos planos de estudo. É estabelecido que a autorização para a criação e funcionamento de instituições e cursos, bem como a aprovação dos planos de estudos e reconhecimento dos diplomas obedece aos mesmos princípios, tanto para as instituições públicas, como para as particulares e cooperativas.

Finalmente, outro aspecto a destacar é que, pelo documento, todo o sistema educativo está sujeito à avaliação de sua eficiência, eficácia e qualidade. Esta avaliação deverá ser permanente e envolve as aprendizagens dos alunos, o desempenho dos professores e do pessoal não docente, das escolas e do próprio sistema.

Em 11 de janeiro de 2006, o Governo publicou o Anteprojeto de Graus e Diplomas de Ensino Superior para discussão pública. O texto foi aprovado em 24 de março de 2006, na forma do Decreto-Lei nº 74/2006, tendo sido recentemente alterado pelo Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de Junho <sup>42</sup> (PORTUGAL, 2006b).

O Decreto-Lei nº 74/2006 regulamenta as alterações introduzidas pela Lei nº 49/2005 que são essencialmente referentes a: (a) criação de condições para que todos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida; (b) adoção de um modelo de ensino superior em três ciclos; (c) transição de um modelo baseado na transmissão de conhecimentos para um baseado no desenvolvimento de competências ; (d) adoção do sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, baseado no trabalho dos estudantes (ECTS).

Também altera, substancialmente, o ensino superior em Portugal em relação a diversos aspectos, dentre os quais destaca-se: os objetivos do subsistema politécnico e universitário; as competências a adquirir em cada um dos ciclos de estudos; a organização dos cursos com base nos ECTS ; a extinção do grau de Bacharel; a duração da licenciatura no politécnico (180 créditos, com duração de seis semestres)<sup>43</sup>; a duração da licenciatura – 1º ciclo no ensino universitário (3 anos/180 créditos e 4 anos /240 créditos em alguns casos) <sup>44</sup> ; a similitude de valores dos créditos às instituições de referência no espaço europeu, para

<sup>42</sup> O Decreto-Lei 107/2008, altera os Decretos-Leis n.os 74/2006, de 24 de Março, 316/76, de 29 de Abril, 42/2005, de 22 de Fevereiro, e 67/2005, de 15 de Março. Promove o aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior e uma maior simplificação e desburocratização de procedimentos no âmbito da autorização de funcionamento de cursos, introduzindo medidas que garantem maior flexibilidade no acesso à formação superior, criando o regime legal de estudante a tempo parcial, permitindo a frequência de disciplinas avulsas por estudantes e não estudantes, apoiando os diplomados estagiários e simplificando o processo de comprovação da titularidade dos graus e diplomas

<sup>43</sup> Existe exceção para casos em que, para acesso a uma determinada atividade profissional seja necessária uma formação de 240 créditos, com sete ou oito semestres de duração.

<sup>44</sup> O decreto prevê exceções para aquelas profissões são exigidas formações mais longas como, por exemplo, “[...] os médicos, enfermeiros responsáveis por cuidados gerais, os médicos dentistas, os médicos veterinários, os enfermeiros especializados em saúde materna e obstetria, os farmacêuticos e os arquitectos. Por outro lado, aquelas cuja duração mais longa resulta de uma prática estável e consolidada na União Europeia, como é o caso de algumas áreas de engenharia de concepção. Finalmente aquelas que, por força de normas legais nacionais actualmente em vigor, deva ser fixada uma duração superior a 180créditos.” (PORTUGAL, 2006b)

assegurar condições de mobilidade; a duração do mestrado – 2º ciclo (2 anos/ 120 créditos e 1,5 anos/ 90 créditos em alguns casos) ; a duração do grau de Mestre conjugado ao de Licenciado (média de 5 anos); o estabelecimento de que todas as titulações são acompanhadas pelo Suplemento do Diploma, elaborado nos termos do Decreto Lei nº 42, de 22 de fevereiro de 2005; (PORTUGAL, 2005a); o estabelecimento de que os tempos de horas presenciais diminuem e que esta diminuição é “compensada” por um novo paradigma de aprendizagem baseado, dentre outras, nas técnicas no PBL; a explicitação de que a aprendizagem é centrada no desenvolvimento das competências dos aluno; a criação de um sistema de acreditação (agência com autonomia científica e técnica) como componente do sistema europeu de garantia de qualidade (PORTUGAL, 2006a).

Outra inovação foi a introduzida pelo Decreto-Lei nº 88/2006, que regulamenta os cursos de especialização tecnológica, formações pós-secundárias não superiores e que conferem qualificação profissional. Este texto também estabelece, conforme os princípios da educação ao longo da vida, que pessoas com idade acima de 25 anos e com, pelo menos cinco anos de atividade profissional comprovada numa área, podem requerer a uma instituição de formação, um diploma de especialização tecnológica, que pode ser concedido com base na avaliação das competências profissionais (PORTUGAL, 2006d).

O Ministério da Ciência Inovação e Ensino Superior definiu comissões de especialistas para coordenar a implementação do processo de Bolonha e estes profissionais tem por atribuição estudar e dar parecer ao Ministério sobre as estruturas de formação e o interesse de criação de cursos de especialização complementares aos dois ciclos.

Foram também editadas normas de organização e apresentação dos processos referentes ao registro de novos ciclos de estudos bem como as de suas adequações e alterações (PORTUGAL, 2006e). Dentre outras medidas, prevêm que eles devam ser apresentados de modo que se identifique em sua estrutura curricular quais as áreas científicas que o integram e o número de créditos que o estudante deve reunir para obter o grau correspondente e o conjunto de unidades curriculares que os compõem.<sup>45</sup> A apresentação do plano de estudos de um curso deve conter, para cada ano, semestre ou trimestre, as unidades curriculares ministradas indicando para cada uma: a denominação, a área científica em que se insere, o intervalo de tempo da ministração, o número total de horas do estudante ( incluindo todas as formas de

<sup>45</sup> As unidades curriculares são as unidades de ensino com objetivos de formação próprios que são objeto de inscrição administrativa e de avaliação traduzida numa classificação final.

trabalho previstas : as horas de contato<sup>46</sup> , as horas dedicadas a estágios, projetos, trabalhos de campo, estudo e avaliação) e o número de créditos atribuído de acordo com o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS).

As novas normas técnicas foram publicadas no Diário da República em 31 de março de 2006, que era o último dia para a entrega dos novos cursos na Departamento Geral do Ensino Superior, de acordo com o Decreto-Lei. Mesmo assim, houve um grande número de processos protocolados pois muitas Universidades e Politécnicos previam iniciar no ano letivo de 2006/07 já com as mudanças nas estruturas curriculares e planos de novos cursos (PORTUGAL, 2006f, 2006g).

Este grande número é interpretado por um *especialista* como indicador de superficialidade nas propostas:

[...] quando saíram as normativas (decreto-lei) as instituições tinham apenas um prazo de 15 dias para apresentar as propostas e todos imaginavam – incluindo no Ministério – que, como estava muito encima da hora, não haveria muitas propostas. Ao contrário, foram encaminhadas ao Ministério 1800 propostas. Ou seja, significa que a adequação não foi feita a sério. Foi feita apenas para ser apresentada. [...] Quem mais apresentou foram os politécnicos e as instituições particulares porque achavam que se não o fizessem, ficariam fora do processo e em posição competitiva desvantajosa em relação às outras instituições.(AMARAL, A.)

Outra alteração importante que contribui para o alinhamento de Portugal ao Processo de Bolonha é representada pela já referida Lei nº 62/2007, que modifica o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior ( PORTUGAL, 2007b).

Aí é estabelecido que as instituições públicas podem optar pelo regime de fundações públicas com regime de direito privado, o que significa uma substantiva alteração na realidade do ensino superior português. No caso de optarem por este regime, o financiamento público é definido através de “contratos plurianuais de acordo com objetivos de desempenho”. Define ainda os órgãos para o governo das universidades e que elas deverão apresentar modificações em seus estatutos num prazo definido. Este texto atualiza ainda normativas em relação à organização interna e à autonomia das universidades e politécnicos, ao financiamento e à questão da avaliação.

Em relação a este último tema, temos a Lei n.º 38/2007 de 16 de Agosto, que

---

<sup>46</sup> Por horas de contato se entende o tempo utilizado em sessões de ensino de natureza coletiva (salas de aula, laboratórios, trabalhos de campo) , em sessões de orientação pessoal tipo tutorial.

aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior, seguida pelo Decreto Lei nº 369/2007, que extinguiu o Conselho Nacional de Avaliação e criou e aprovou os estatutos da Agência Nacional de Avaliação e Acreditação. Esta agência fundamenta a acreditação das instituições e cursos nos resultados da avaliação, e é responsável pela inserção de Portugal no sistema europeu de garantia de qualidade, definido nas conferências do Processo de Bolonha. (PORTUGAL, 2007a, 2007c).

Em 2007, um levantamento de dados a respeito do estágio de adequação das instituições de ensino superior português que fizeram propostas de adequação de cursos ao processo de Bolonha na primeira fase, mostrou o andamento do processo e as avaliações dos respondentes a respeito do assunto (AMARAL, VEIGA e ROSA, 2007).

O estudo mostra que, no geral, são registradas perspectivas otimistas tanto das instituições públicas como privadas, assim como entre as universidades e politécnicos. Mostra ainda que há uma concordância geral de que a adaptação a Bolonha produziu significativas mudanças na estrutura curricular dos planos de estudo e de que deverão ainda ocorrer mudanças no processo de ensino aprendizagem, na avaliação, nas formas de contato entre docentes e alunos e nas metodologias de ensino. Há ainda previsão de que os docentes passarão por ações de aperfeiçoamento pedagógico e, embora seja alta a expectativa sobre os programas de mobilidade, nem sempre é considerado que as instituições estão suficientemente preparadas em relação aos instrumentos para tal. Conclui que, como no caso de Portugal a implementação formal se deu num curto espaço de tempo, será ainda necessário um acompanhamento do processo para que se possa corrigir alguns aspectos relacionados especialmente à questão do reconhecimento de alguns cursos de primeiro ciclo pelos empregadores, a questão da utilização dos ECTS, do Suplemento ao Diploma e à questão do alargamento do acesso ao ensino superior.

Atualmente o ensino superior português está vinculado à busca de promoção da convergência dos sistemas de ensino superior da comunidade europeia sendo que este processo está em seu início, encontrando-se em diferentes estágios nas instituições e cursos mas já posicionando Portugal como um país que está realizando uma reforma estrutural no ensino superior.

Sobre isto comenta um entrevistado:

O governo em Portugal não está apenas a fazer uma reforma, está fazendo uma autentica revolução pois está a re-configurar por completo o panorama universitário. Está a constituir um outro ser, com uma outra lógica, temos agora um novo ordenamento Jurídico das Universidades.[...] Hoje está se discutindo a transformação das universidades em fundações públicas de direito privado. Mantém-se o espaço público mas com gestão privada, com regras privadas. Com um Conselho Geral, o Reitor passa a ouvir mais os setores empresariais. Os recursos vem em parte do Estado. A técnica do Governo, a estratégia não é por acaso, está sendo a de obrigar a mudar. Até agora o sistema ficou sem mudar, corporativo, passivo, inalterado. Teve tudo garantido, o financiamento estava garantido até agora. [...] O atual governo não está apenas a fazer uma reforma, está a re-configurar, a criar um outro sistema público com outra lógica completamente diferente.(PE13)

Há, no entanto, visões críticas de entrevistados em relação a como o processo tem ocorrido em Portugal:

Sou céptico em relação à Bolonha. As instituições de ensino superior portuguesas se adaptam porque precisam por força de leis nacionais mas, de fato, esta adaptação é pouco efetiva.(AMARAL, A.)

[ não há condições] e é por isso que se diz que se diz a brincar que isto é uma “Bolonha à portuguesa”. Não se pode fazer algo deste modo e somos conhecidos na Europa por este modo de ser, de brincar com as propostas.[...] Em termos de uma avaliação séria eu penso que no primeiro ano de execução, a avaliação é preocupante. Se não forem criadas condições em vários níveis, cairá totalmente em descrédito. Porque o modelo tradicional é mais fácil de aplicar. Este modelo é muito mais exigente e exige mais. Na ausência das condições estruturais, políticas e financeiras, pode cair em completo descrédito. O que está em curso é uma mudança radical da universidade pública portuguesa e esta mudança implica uma paragem do processo de Bolonha. Não é possível neste clima e neste momento de re-configuração, de reformulação, e de desorientação, e mesmo de medo. Para mim Bolonha está suspensa à espera de melhores condições e ela vai ser colocada em prática em outras condições , num quadro institucional muito diferente e por outros atores.(PE13)

## 2.2. Caracterização das políticas curriculares para o ensino superior português

Para a compreensão do conteúdo das novas políticas importa, além da contextualização acima delineada, a caracterização das mudanças curriculares através dos seus principais elementos e esta foi buscada através da leitura dos documentos europeus e portugueses e da identificação de suas principais categorias analíticas. Do mesmo modo que para a realidade brasileira, construímos quadros-síntese com a identificação de categorias e subcategorias, quando foi o caso.



Foram identificadas três grandes categorias analíticas, que, por sua vez se dividiram em doze subcategorias, sendo que numa delas, há ainda a identificação de quatro outras subcategorias. (Apêndice 5)

São elas:

1. Espaço Europeu de Ensino Superior
  - a) Significado e Importância
  - b) Instrumentos: Mobilidade, Formação Permanente, Empregabilidade, Avaliação
2. Universidade
  - a) Papel
  - b) Visão de formação
  - c) Educação superior e investigação
  - d) Eficácia e eficiência
  - e) Modelo de financiamento
3. Organização curricular
  - a) Sistema de graus comparáveis
  - b) Perfil do Profissional
  - c) ECTS
  - d) Métodos de ensino-aprendizagem

A criação do **Espaço europeu de ensino (e investigação) superior** como um espaço em que as universidades contribuem para o fortalecimento da cidadania e identidade europeias, para a coesão social, a empregabilidade e a redução das desigualdades sociais através do fortalecimento da atratividade e da competitividade dos sistemas europeus de ensino superior, é a meta motivadora das políticas curriculares. O espaço europeu é visto como o mecanismo que pode colocar a Europa em posição de competitividade com os outros sistemas de ensino, especialmente o dos Estados Unidos:

A mundialização da economia impõe que a Europa esteja na vanguarda de todos os sectores nos quais a concorrência se intensifica fortemente. O advento súbito e a importância crescente das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas esferas profissional e privada têm uma dupla consequência: por um lado, exigem uma revisão completa do sistema educativo europeu e, por outro, implicam que seja garantido o acesso à formação ao longo da vida. (CONSELHO EUROPEU, 2000)

Esta, além de ser uma política educativa, é também uma política cultural na medida em que é ressaltado que o EEES é:

[...] componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999)

Os principais **instrumentos** para o alcance destes objetivos refletem-se nas novas políticas curriculares que passam a ser discutidas em âmbito supranacional e operacionalizadas nacionalmente e no contexto das instituições de ensino superior: os dois ciclos de ensino e a comparabilidade dos graus, o sistema de créditos transferíveis, a mobilidade, o suplemento ao diploma para apoiar a empregabilidade, a garantia e certificação de qualidade através da avaliação. Esta é ressaltada como necessária para que o sistema seja “ [...] más transparente y merecedora de la confianza de los ciudadanos europeos y de los estudiantes universitarios y académicos de otros continentes” (UNIÃO EUROPÉIA, 2006). Como vimos anteriormente, a avaliação é remetida para agências independentes nacionais e internacionais que devem emitir e divulgar relatórios para informar a comunidade universitária e a sociedade em geral.

Além destes, a ênfase na **formação ao longo da vida** é entendida como “[...] condição indispensável para todos os que pretendam continuar a dispor de trunfos no mercado de trabalho” (UNIÃO EUROPÉIA, 2001).

Seu significado é expresso com muita clareza por um *especialista* quando diz:

A etapa em que era necessário estudar muito durante poucos anos para trabalhar toda a vida, está já superada; vai sendo substituída por uma outra, em que é necessário estudar toda a vida para desse modo poder laborar.(ROCHA, A.E.)

Esta concepção é bastante ampla, pois vai além da oferta de cursos continuados, envolvendo o reconhecimento de aprendizagens prévias, percursos flexíveis que mesclam ambientes escolares e extra-escolares no país de origem ou em outros, tal como é expresso:

Um "espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida" permitirá aos cidadãos europeus passar livremente de um ambiente de aprendizagem para um emprego, de uma região ou de um país para outro a fim de utilizar da melhor forma as respectivas competências e qualificações. Assim, uma "aprendizagem ao longo da vida" incide na aprendizagem que vai do ensino pré-escolar até à pós-reforma ("do berço a ao túmulo"),

abrangendo também qualquer tipo de educação (formal, informal ou não formal). (UNIÃO EUROPÉIA, 2001)

O **papel das universidades**, por sua vez, é concebido como essencial na construção do futuro e, para isto, elas deverão desenvolver o ensino e a investigação e possuir mais autonomia na elaboração de seus programas de estudo que são “excessivamente regulamentados” (UNIÃO EUROPÉIA, 2005b).

Outro aspecto relevante é o da questão dos **recursos financeiros**, devendo ser geridos buscando a eficácia e a eficiência.

É ressaltada a diferença de produtividade entre a União Européia e os Estados Unidos e apontada a necessidade de que se melhorem os resultados alcançados:

[é necessário que as universidades] combatam as áreas de ineficácia das despesas, como as elevadas taxas de insucesso escolar, o abandono prematuro dos estudos, o desemprego dos licenciados, a duração excessiva dos estudos, o baixo nível dos conhecimentos, e propõe que a atenção incida na formação do pessoal docente, nas novas competências de base, na aprendizagem ao longo da vida, nas TIC, na cidadania activa e na informação. (UNIÃO EUROPÉIA, 2003a)

E, quanto à eficiência:

[eficiência é] relação entre os meios investidos num processo e os resultados obtidos. Os sistemas são eficientes quando os meios investidos produzem resultados máximos. A eficiência relativa dos sistemas de educação é normalmente medida pelos resultados de testes e exames, enquanto que a sua eficiência em relação a toda a sociedade e economia se avalia pelas taxas de retorno aos níveis privado e social. (UNIÃO EUROPÉIA, 2005b)

Em relação a estes aspectos, há entrevistados que, mesmo contrários à privatização, concordam que o modelo público vigente até agora não gerou os resultados que deveria:

Num modelo em que os critérios empresariais contam, nós não podemos ter as taxas de reprovação e de desistência que temos hoje, altíssimas. Há um investimento grande e com baixa produtividade.[...] Há muita coisa que vai mudar. A exigência de resultados que passam a ser individuais, departamentais. Isto vai ser uma outra cultura. Mas não se tem outra maneira de mudar o sistema e de se tornar mais exigente. É bem provável que o modelo especulado de Bolonha, funcione melhor com este modelo. Se quisermos “vender” a universidade como a competição e a busca de novos públicos, de novos alunos, como a universidade da excelência, do ponto de vista acadêmico, metodológico, de formação. [...] Do ponto de vista do rigor, do ponto de vista da competitividade, da qualidade, da busca de resultados, a universidade publica já mostrou que é altamente corporativa e que não é capaz, que nunca se reformou. Isto não significa que eu seja privatista mas é uma constatação e este é o preço a pagar pela incapacidade da universidade publica em se modificar. (PE13)

No que se refere ao **financiamento**, contrariamente à tendência predominante no ensino superior europeu, é sugerido um aumento dos recursos privados de empresas e de particulares, mesmo que o investimento público também necessite aumentar (UNIÃO EUROPÉIA, 2003a). São sugeridas fontes alternativas como doações privadas, prestação de serviços, contribuições dos estudantes (propinas), uso dos resultados da investigação e parcerias público-privadas com as empresas (UNIÃO EUROPÉIA, 2003a, 2003b; 2005b):

Sabendo-se que, no modelo social europeu, o financiamento privado sempre foi considerado um complemento e não um substituto dos financiamentos públicos, é indispensável o aumento desse financiamento, face aos novos desafios da mundialização. [...] Ainda que no modelo social europeu as fontes privadas provenientes de empresas e de particulares constituam um complemento do financiamento público, a situação actual exige novos investimentos públicos especificamente orientados e despesas privadas mais elevadas em complemento dos financiamentos públicos.(UNIÃO EUROPÉIA, 2003a)

Este é um tema sensível na comunidade universitária, gerando incertezas e exigindo reformulações internas, conforme o testemunho de alguns entrevistados:

Ora , as universidades em Portugal, nestes últimos anos, estão com problemas de financiamento, não há contratações há vários anos, não há renovação do quadro de professores. [...] É um cenário de insegurança, de intranquilidade grande e as atividades do ensino e de investigação vão se ressentir com a actual situação. (ROCHA, A.E.)

Quando se restringe Bolonha a cursos que eram de 4, 5 anos e passarem a 3, vê-se em Bolonha um meio de um ensino mais barato. Qual é o apoio do Estado ao segundo ciclo, como é? Vai ser como o primeiro, com as propinas baratas? Ou o segundo....vão dizer que o segundo não é obrigatório.(PE6)

[...] devo referenciar a indefinição que se abateu sobre o modelo de financiamento do ensino superior e universitário público, decorrente da redução do período de estudos do primeiro ciclo.[...] O processo veio acentuar alguns problemas já existentes no que respeita ao financiamento e veio colocar novas questões em relação à certificação no novo quadro europeu. Para além das limitações ao financiamento do segundo ciclo, e em relação à última questão a universidade terá de se organizar para entrar no espaço competitivo da formação sem fronteiras, o que é assumido como um desafio para o desenvolvimento de uma oferta de qualidade.Está claramente definido que o segundo ciclo também será financiado nos cursos em que o exercício da profissional assim o exija.[...] A alteração no modelo de financiamento implica um novo modelo organizacional, no qual só os mestrados integrados compreendem a formação financiada até ao final do ciclo de estudos que confere a habilitação profissional. Face a este modelo a captação dos alunos de mestrado dependerá da competitividade dos planos de estudo da universidade.(PE5)

Em princípio significará um custo adicional da propina. E aliás foi também a razão pela qual eles (os alunos) reagiram negativamente. Pelo fato de não haver certeza quanto ao valor da propina, provavelmente mais elevado. E não haver certeza em relação ao financiamento do segundo ciclo.(PE8)

Há a percepção de que o modelo, em seus pressupostos pedagógicos, requer mais recursos, o que não está acontecendo atualmente:

Quando esta visão neoliberal é introduzida pelos governos na universidades, acaba por ter os seus problemas porque este processo de aprendizagem requer turmas menores, alunos e professores mais ativos. Requer menos; unidades curriculares (e elas foram reduzidas em todos cursos) para que os alunos tenha mais tempo para ler, estudar, refletir, desenvolver a sua atividade crítica, fazer os trabalhos, monografias, etc. [...] Isto exige que haja professores a acompanhar este processo que não é compatível com turmas de 100, 200 alunos.(ROCHA, A.E.)

[...] se a atividade presencial do docente é menos pesada, são menos horas, o acompanhamento de um aluno envolve muitas horas. Porque o aluno não é deixado no seu trabalho pessoal, não é deixado a si próprio. Tem que haver uma acompanhamento. [isto] exige mais e melhores professores. [sendo] portanto, mais caro. (PE6)

Bolonha tem a questão dos custos e do financiamento, temos a questão da redução do financiamento. As universidades não tem dinheiro, vivem em dificuldades, com redução dos recursos humanos. Há uma questão preocupante que é a redução ou fim da dedicação exclusiva que representa 30% do nosso salário. A partir do momento em que acabar, teremos professores que darão suas aulas e ficarão aqui o quanto basta, darão suas aulas, deixarão projetos, etc... só farão o que estiver no seu horário pois terão outros lugares de trabalho para complementar seu salário.(PE13)

Estas orientações repercutem na **organização curricular** com a instituição dos graus do primeiro e segundo ciclos, que visam fácil leitura e comparação e a organização dos currículos em créditos ECTS, acumuláveis e transferíveis.

Sobre a duração dos ciclos, embora haja concordância sobre o tempo excessivo, alguns entrevistados ressaltam que agora o segundo ciclo passa a ser necessário e que a duração de três anos, em muitos casos, não é suficiente.

A visão expressa sobre o perfil do profissional formado e os métodos de ensino e aprendizagem modificam substancialmente o até então praticado. Os programas de primeiro ciclo devem ser diversificados, construindo um **perfil profissional** amplo e diversificado, que sejam “[...] focados em qualificações mais apropriadas tanto para as necessidades do mercado de trabalho como para estudos posteriores”(COMUNICADO DE LONDRES, 2007).

Finalmente, no que se refere **aos métodos de ensino e de aprendizagem**, é enfatizada a necessidade de inovações e da introdução de métodos ativos, com a modificação do paradigma da educação centrada nos professores para a educação centrada nos estudantes.

Os entrevistados comentam este aspecto:

Em outros tempos, sobretudo nas universidades, o que se ocorria na maior parte dos casos eram aulas magistrais, em que os estudantes se comportavam muitas vezes passivamente no processo de aprendizagem.[...] O estudante tem que ser interveniente, ativo e criativo no próprio processo de formação; tal imperativo que já se verificava no passado nalgumas disciplinas ou seminários, ampliou-se a todo o universo de

formação, o que, por si só, foi um êxito.[...] Pretende-se, afinal, valorizar um paradigma que favoreça a participação activa e crítica do estudante (baseado numa pedagogia de pesquisa), em vez do actual modelo de ensino magistral e enciclopédico (baseado na transmissão de conhecimentos). Por outras palavras, o escopo é que o processo de formação vise a aprendizagem do estudante, do tipo “aprender a aprender”, como passo imprescindível para possibilitar uma aprendizagem contínua. (ROCHA, A.E.)

Para mim o que é essencial de Bolonha é o novo paradigma pedagógico, desde logo acentuando que tudo começa por definir o que se quer.[...] isto é outra característica essencial de Bolonha: o caminho é andado pelo próprio aluno. O caminho é uma marcha de progresso para se atingir uma meta, e quem caminha, quem gasta músculos, quem faz o esforço é o aluno, aquele que está aprendendo. Porque aprender é um ato pessoal e um ato ativo. [...] O aprender não é dizer: “faça assim”. Aprender é aprender realmente a fazer, que não é só o fazer técnico, é aprender a adquirir o conhecimento, onde é que eu vou buscar. Ser capaz de fazer uma análise crítica deste mesmo conhecimento.(PE6)

Outro entrevistado reforça o comentário e regista que também se altera o processo de avaliação da aprendizagem:

Bolonha, curiosamente, introduziu na agenda o que foram os principais ganhos na Educação de meados do século XX até o final; o que a Educação conseguiu trazer como um ganho para a comunidade científica foi que a aprendizagem é um processo de construção, [ que] é suportada pela comunidade de aprendentes. A universidade é também um espaço para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem colaborativa, o que constitui uma nova linha de pensamento introduzida pelo processo de Bolonha.[...] Para além da promoção das facilidades de reconhecimento e acesso das formações no espaço Europeu, o processo de Bolonha compreende os desafios resultantes dessa nova visão da educação. O ensino não é um simples processo de transmissão, mas sim uma actividade complexa de elaboração contextualizada, realizada pelo sujeito e apoiada pelo professor. Tem a ver com tutoria, ser capaz de acompanhar a construção da aprendizagem, uma filosofia de acompanhamento da aprendizagem cada vez maior, e uma diminuição do princípio da aula expositiva magistral, uma diminuição que se vai refletir no processo de avaliação, o qual não deve ser centrado no exame, uma figura final de avaliação de conteúdos formatados de acordo com um plano de estudos frequentemente descontextualizado, mas a realizar em função dos contextos de aquisição e aplicação do conhecimento em situações reais. Ora, isso só funciona a partir da concepção de que a construção do conhecimento ou a construção da aprendizagem é um processo de integração e elaboração. Bolonha é isto, é basicamente passar ao papel uma revolução brutal que se desenvolveu nas abordagens educacionais.(PE5)

### 2.3. O sentido das políticas curriculares : Bolonha e Portugal

Para a apreensão do sentido das políticas curriculares decorrentes do Processo de Bolonha, é necessário, como vimos, que se tome em conta não apenas o contexto nacional mas, sobretudo que ele seja situado no âmbito europeu e mundial, tendo em vista que é neste quadro

que as referidas políticas se configuram. E ainda, no cenário da União Européia, há que considerar a competição econômica com os Estados Unidos, para a qual a criação do *Espaço Europeu do Conhecimento e da Investigação* pretende responder se contrapondo com reformas na educação e promovendo a “europeização do currículo”, para reforçar a identidade política e cultural da Europa (AMARAL e MAGALHÃES, 2000; PACHECO, 2003b; 2006a).

Para Amaral, há “uma agenda oculta de Bolonha” pois além dos objetivos desejáveis de consolidação da cidadania européia, da promoção do desenvolvimento social e humano, da atratividade e da coesão social, o que está em questão é a competitividade européia na sociedade global, mais do que a criação de uma área de ensino superior competitiva. O que ocorre é que os ainda existente instrumentos de seguridade social do Estado Providência e os salários europeus mais elevados são fatores que colocam a Europa em posição de menor competitividade com os Estados Unidos e com o Japão (AMARAL, 2005a).

A introdução dos dois ciclos modifica este panorama, pois no primeiro ciclo o que se pretende é formar um profissional generalista com competências re-conversíveis para um mercado de trabalho globalizado, transnacional, flexível e mutante. A verdadeira formação superior passa a ocorrer no segundo ciclo, para o qual não existe uma política consolidada de financiamento público. Deste modo, a criação de um primeiro ciclo, voltado diretamente para o mercado, diminui os custos da mão de obra bem como os encargos com o ensino superior, que é público na maior parte dos países e que tem tido significativa redução de recursos orçamentários (LIMA,et. al. 2008, MORGADO, 2005).<sup>47</sup>

A este respeito registra um entrevistado:

Eles (os mestrados) também funcionam em Portugal e também nos outros países como um balão de oxigênio para as universidades que estão altamente descapitalizadas.(PE13)

Ainda neste caso, Pacheco(2006a), mostra que as políticas educativas e curriculares da União Européia derivam de políticas sociais e práticas de formação que possuem referenciais econômicos, que atuam como seus reais fundamentos.

As recomendações dos grupos de trabalho para acompanhamento da Estratégia de Lisboa corroboram estas interpretações, posto que enunciam medidas como redução

---

<sup>47</sup> Em Portugal, os cortes orçamentários para o ensino superior foram da ordem de 15% para o ano letivo de 2006-2007. (LIMA, 2008)

proporcional do financiamento público versus outras fontes de financiamento privado (incluindo aumento das propinas), recomendação de parcerias público-privadas para o ensino e investigação, salários e carreiras docentes vinculados à produtividade e sistemas de avaliação da qualidade e acreditação, dentre outras (AMARAL, 2005a).<sup>48</sup>

Passa, ainda, a ser enfatizado um novo papel para universidade: como formadora de profissionais, em detrimento do modelo *humboltiano* com seu papel histórico mais amplo de *locus* de geração de conhecimento, de formação da cidadania, dos valores, da defesa e promoção da cultura nacional (FREITAG, 1995; READINGS, 2003; MORGADO, 2005, 2006; MORAES, 2006).

O Processo de Bolonha é visto como um estágio no movimento neoliberal de decréscimo da responsabilidade do Estado e de transferência para os indivíduos da responsabilidade de sua empregabilidade, “convertendo, em essência, a educação num bem privado” (AMARAL e MAGALHÃES, 2004).

Sobre a retirada do Estado e a perda de autonomia das universidades, fala um *especialista*:

[...] É preciso que isto não esconda um outro lado do que está a acontecer, a progressiva tentativa de retirada do Estado do ensino superior e uma interferência do Estado na autonomia da universidade. (ROCHA, A.E.)

Outro aspecto buscado por Bolonha é a convergência e harmonização dos sistemas de ensino e currículos, com vistas à mobilidade. Esta, embora vista como importante, possui aspectos que reforçam a elitização, conforme pontuado por um *especialista*:

Outro aspecto interessantíssimo são os programas de mobilidade que tem sido, provavelmente uma das melhores aquisições para os alunos. Eles vão para fora, mas temos aqui um problema porque as bolsas não lhes permitem viver em alguns países e precisa um investimento adicional das famílias. Neste caso há uma discriminação social clara pois os jovens famílias menos recursos poderão ir para a Espanha mas para a Inglaterra não. (CASTRO, R.)

Além disto, embora ela seja o fundamento da mobilidade acadêmica, aumentando a atratividade e inteligibilidade das formações, traz de outro lado, mais homogeneidade e a conseqüente redução da diversidade que era considerada, por alguns, uma vantagem competitiva do sistema.

<sup>48</sup> Sobre este tema, o financiamento do ensino superior em Portugal, que até períodos recentes foi definido através de uma fórmula vinculada ao número de alunos, está sendo relacionado a contratos de gestão fundados em critérios de resultados: daí as políticas de avaliação e de prestação de contas. (ARROTEIA, 2000; PACHECO, 2003b)



Neste sentido, a regulação do governo português, além de reduzir a autonomia das universidades, oportuniza também a padronização dos modelos de universidade, conforme a visão de um *especialista*:

[...] Autonomia é uma palavra que se pronuncia muito mas que se aplica pouco. Já houve. Nas últimas décadas do século XX houve autonomia das universidades. Agora todas as universidades estão alterando os seus Estatutos e este processo poderá ter alguns elementos positivos, mas, como a própria lei é muito pormenorizada, vai obrigar as universidades a ter um modelo muito próximo umas das outras, enquanto até aqui as várias universidades singularizam-se também pela sua matriz. Este processo, a estrutura dos órgãos de governo e a própria governabilidade estão agora mais reguladas.(ROCHA, A.E.)

Este processo, no entanto, é coerente com a mercadorização do ensino superior, definida por um *especialista* como:

[...] processo pelo qual um produto ou serviço se torna padronizado, de tal forma que os seus atributos são aproximadamente os mesmos; então esse produto ou serviço pode ser facilmente comparado com produtos ou serviços similares e a competição faz-se essencialmente, com base no preço.(AMARAL, 2005b, p.137)

Ora, a padronização favorece a competitividade por parte de instituições que tenham como objetivo apenas o lucro, facultando a abertura do mercado para instituições não europeias apenas voltadas para interesses econômicos – podendo aí se enquadrar o interesse da Organização Mundial do Comércio em regulamentar a educação como um serviço que pode ser liberado em âmbito transnacional. De outro lado, também oportuniza espaço para aquelas que já tenham seus “produtos” formatados conforme esta padronização, tenham alta qualidade e estejam aptas a competir por alunos europeus.

Esta visão é corroborada por um *especialista* :

Na verdade, o que está em jogo, é que está instalado um modelo de alta competitividade. O que se quer é criar umas poucas instituições de ensino superior de elite e massificar o restante. Com a massificação, absorve-se alunos com diferentes níveis de preparo e num sistema massificado nem todas as instituições terão a mesma qualidade. Se pensa em preservar a qualidade em algumas instituições de elite que serão altamente competitivas em nível internacional. Já estão havendo movimentos na Finlândia, Holanda e Alemanha, por exemplo, de integração de instituições para aumentar sua competitividade em termos de qualidade. Também outra tendência que está correndo em muitos países é a difusão de um modelo empresarial de gerir as instituições.(AMARAL, A.)

Estes alertas são registrados por autores que, mesmo favoráveis aos grandes objetivos de Bolonha, fazem esta leitura crítica dos textos normativos (AMARAL e MAGALHÃES, 2004; AMARAL, 2005b; SILVA, 2005; LIMA *et. al.* , 2008) .

O perigo da homogeneização é ressaltado do seguinte modo:

[o risco] de que a lógica curricular que venha a implantar-se seja a da formatação uniformizadora das formações, determinada pela métrica de um mercado globalizador e uniformizador do ensino superior, reduzindo as questões curriculares a casos de “engenharia curricular”, e que a gramática curricular relativa à construção curricular dos cursos no Espaço Europeu de Ensino Superior venha a ficar enredada em questões de natureza e conformidade administrativa e técnico-formal, como recentes projectos normativos parecem sugerir.(FERREIRA, 2006, p.238)

Um entrevistado analisa o objetivo da harmonização, mostrando suas implicações mercadológicas:

O que é que fica de Bolonha? Fica a dita harmonização, que é de fato uma estandarização, esta estandarização tem implicações na avaliação transnacional que vai ser feita, na produção de rankings, na emulação entre universidades, institutos e departamentos, faculdades, etc. Há uma lógica modernizadora, tecnocrática. Há uma lógica do mercado educacional óbvia. Os cursos tem que ser cada vez mais iguais uns aos outros porque no mercado só é possível haver emulação se houver comparação. (PE14)

E, no caso de Portugal, ainda há o temor, expresso por alguns autores, de que o país fique engessado pela burocracia comunitária, fazendo-o “especializar-se” em cursos e áreas menos “prestigiados”, deixando os outros cursos para as regiões e países mais desenvolvidos, passando o país “a ser o ‘interior’ da Europa, em termos de ensino superior” (CORREIA; AMARAL e MAGALHÃES, 2002, p. 235).

O caminho apontado ressalta a importância da participação da academia, que nem sempre tem sido consultada, de modo que sua autonomia seja preservada, que o processo tenha sua marca e que não predomine uma visão burocrática centralizadora e com fins estritamente mercadológicos (AMARAL e MAGALHÃES, 2004; AMARAL, 2005b; FERREIRA, 2006; LIMA et. al., 2008, MORAES, 2006).

Assim, Pacheco registra que:

A existência de um espaço europeu de ensino superior não pode significar a uniformização das práticas e dos processos educativos. Porque estamos perante instituições, com compromissos sociais, que se legitimam pelos seus processos de inovação, os caminhos que o ensino superior segue, por mais diferenciados que sejam, conduzirão à criação de espaços de questionamento e problematização.(2003b, p. 32)

Um traço marcante deste cenário, e também apontado por diversos autores, é o surgimento de um outro modelo de regulação das políticas educativas e curriculares para o ensino superior – um modelo de regulação em que os Estados nacionais perdem seu papel de protagonistas principais no processo, atuando em resposta à instâncias transnacionais e supra-

nacionais que passam a ocupar posição hegemônica nas definições (LIMA *et. al.* , 2008; PACHECO, 2006a; AFONSO, 2001).

Pacheco (2005b; 2006a), analisando os processos de regulação das políticas educativas e curriculares vigentes na sociedade contemporânea, mostra como as esferas transnacionais – constituídas por organismos como a ONU, OIT, GATT, BIRD, FMI, dentre outros – e supranacionais – representadas por organizações inter-governamentais regionais como a OCDE, OEA, União Européia, Mercosul – impõem, sobre as instâncias nacionais, regionais e locais, agendas de decisão fundadas em “lógicas extrínsecas”. Mostra ainda como estas decisões repercutem nos processos e práticas de decisão curricular.

Essas macro-regiões resultam na emergência de “novos regionalismos”, subprodutos da globalização neoliberal sendo que a União Européia é, de todas as instâncias, a única que iniciou uma “intervenção visível” no sistema de educação superior (AMARAL e MAGALHÃES, 2004).

Esse processo, além de reduzir a autonomia dos Estados nacionais, no dizer de Lima, restringe a participação democrática da comunidade universitária e coloca em cena outros atores e valores anteriormente estranhos ao processo, também mencionados por outros autores (AMARAL e MAGALHÃES, 2000).

Assiste-se, assim, a um complexo processo de redução da autonomia relativa dos estados nacionais em matéria de educação superior; a uma direção supranacional de políticas, agora relativamente descontextualizadas; a uma deslocalização das arenas de debate e dos processos de discussão democrática de tipo tradicional; à não participação ou a uma participação fluida e difusa dos atores educativos diretamente envolvidos, em favor da intervenção de *stakeholders* altamente organizados e institucionalizados; à emergência de novas tecnoestruturas e especialistas (gestores, grupos de missão, peritos e avaliadores profissionais etc.); a uma adaptação célere e por vezes sem discussão das legislações nacionais, assim sobre-determinados externamente à escala europeia e freqüentemente subtraídas do processo de deliberação democrática; à produção de estudos diversos de pilotagem e monitorização transnacional e pela imposição de mecanismos externos de “prestação de contas”; à definição externa e *a priori* de “problemas” a enfrentar e de “soluções” a adotar, aparentemente universais ou, pelo menos, não contingentes e situados, apresentados como imperativos racionais ou como exemplos incontornáveis de “boas práticas”. (LIMA, *et. al.* 2008, p.7)

Ainda na visão destes autores, a agenda de Bolonha traz o que denomina “uma dupla centralização” que é transnacional, em relação dos estados membros, e nacional pois internamente os diferentes governos chamam à si “a decisão política e a estratégia adaptativa face às condicionantes globais”.(2008, p.7)

Assim, temos um *contexto de influência* transnacional e supranacional que condiciona, por sua vez, o *contexto de produção* dos textos, “nacional”, posto que cada estado membro deve definir internamente o aparato legal para as reformas. Como vimos, no entanto, estas definições tem seus graus de liberdade reduzidos no momento em que o país adere à Bolonha, pois precisam estar adequadas ao que já foi definido externamente nos âmbitos mais amplos.

O que emerge, na leitura de autores que estudam o tema, é que na sociedade contemporânea, caracterizada pela globalização, passa a haver um protagonismo preponderante do mercado, modificando o papel do Estado nacional que tem sua autonomia “desafiada e constrangida” (AFONSO, 2001; 2003) pelas instâncias e organizações supranacionais (MORGADO, 2005, 2006; PACHECO, 2006a; LIMA *et. al.*, 2008).

Nesse cenário o Estado passa a ser um instrumento de regulação do processo de mercado e a ele cabe cumprir o papel de supervisor e avaliador mais do que controlador burocrático (CORREIA; AMARAL e MAGALHÃES, 2002).

Como mencionado por Afonso:

O modelo de controlo é um modelo de regulação burocrático e centralizado em que o Estado mantém sob sua alçada todos os aspectos do ensino superior (acesso, currículos, nomeação de pessoal, normas para concessão de graus etc.). Entre esse modelo e o seu oposto, isto é, um modelo de controlo totalmente baseado no mercado, a tendência nos últimos anos em termos de ensino superior, na Europa ocidental e também em Portugal, tem sido a adopção de um modelo híbrido que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia ou de auto-regulação institucional. É esse modelo que tem sido designado como modelo de *supervisão* pelo Estado.(AFONSO, A., 2003, p. 44)

Daí a emergência de normativas gerais sobre a educação superior e os currículos e as correspondentes políticas estandarizadas de avaliação com fins regulatórios e de financiamento (AFONSO, 2001; 2003; LIMA *et. al.*, 2008).

Assim, o Processo de Bolonha é identificado como um movimento de reconfiguração do espaço universitário, conforme um paradigma empresarial, de acordo com as leis da economia e do mercado, do financiamento e da empregabilidade, da privatização do ensino superior e da empresarialização de sua gestão. Para Lima, a “agenda oculta” de Bolonha não existe posto que os textos são claros:

[promovem o] princípio da competitividade em termos não só de emulação, de eficiência e de financiamento, mas também de lógica mercantil, assumindo com

clareza a idéia da centralidade da Europa no fornecimento de serviços educativos, de resto de matiz assumidamente etnocêntrico [...] (LIMA *et. al.* , 2008,p.4)

O que está ocorrendo, então, para além dos objetivos acadêmicos propugnados, é a hegemonia de um modelo empresarial de educação: em que a gestão e organização das instituições de ensino superior passam a ser conduzidas à luz de parâmetros prevalecentes nas empresas econômicas, com todas as consequências decorrentes deste fato (MORAES, 2006; MORGADO, 2006).

Uma das consequências, apontada por Lima, quando refere que “o governo das universidades pode estar sendo transferido para uma tecno-estrutura gestonária e para o mercado”, pode ser a incorporação:

[...] de propostas de tipo tecnocrático e gerencialista no sentido de transformar as universidades em fundações de direito privado, dotadas de estruturas tipicamente empresariais, de que é exemplo recente, para o caso português, o relatório sobre o ensino superior elaborado pela OCDE [...], de resto seguido pelo governo português na sua proposta de lei apresentada ao parlamento, concernente a um novo *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior* [...]. (LIMA, 2008 *et. al.* , p. 11)

Esse movimento é coerente com a adoção do que o mesmo autor denomina “paradigma da educação contábil”, que inclui elementos como a privatização, a desregulação, o mercado educacional, o controle de qualidade e a aferição da eficiência e da eficácia das instituições educacionais (LIMA, 2002, p. 91). E, deste processo, decorre a adesão a modelos de avaliação que assumem premissas bem diversas daquelas adotadas tradicionalmente pela educação, na medida em que valorizam “o cálculo e a mensuração dos resultados”, “a padronização” e os “processos avaliativos validados, fiáveis e fidedignos”, desvalorizando os processos e os resultados qualitativos, a diversidade e as dimensões educativas “mais amplas e informais, de ‘competências’ e de ‘qualificações’ do tipo democrático e cívico” (LIMA, 2002, p. 107).

Mesmo o modelo pedagógico propugnado por Bolonha, que está de acordo com os novos conhecimentos relativos aos processos cognitivos, exige mudanças nos currículos que precisam ser mais integrados e requer investimentos para funcionar e preparar dos docentes que passam a ser solicitados em novas exigências e competências.

Sobre isto manifestam-se os entrevistados:

Na verdade, para que haja uma verdadeira adequação à Bolonha, não uma adequação formal mas uma efetiva, é necessário que haja mais recursos. E o que aconteceu foi

que os governos nacionais viram Bolonha como um meio de reduzir recursos para as universidades, já que a duração dos cursos é menor.[...] Entendo que um dos aspectos mais importantes de Bolonha é a questão do modelo pedagógico e este não muda de uma hora para a outra, não muda sem o preparo do professor e do aluno e não muda sem mais recursos. Porque é mais caro. Exige uma relação menor de número de alunos por professor porque supõe acompanhamento tutorial do aluno. Entendo que o modelo tradicional que caracteriza o ensino superior europeu precisa ser modificado mas, para isto é preciso de recursos, precisa de mais recursos e não menos como está acontecendo agora.(AMARAL, A.)

O aspecto potencialmente mais positivo do processo de Bolonha é sua agenda pedagógica. Não obstante, a agenda pedagógica implica condições de trabalho em termos estruturais que no momento em que a generalidade das universidades portuguesas e europeias está a viver, não é de molde a fazer maiores investimentos. (PE14)

Como a questão do financiamento não está claramente definida, tendo, ao contrário, havido redução dos recursos, as mudanças podem estar sendo comprometidas posto que a discussão principal tem sido focada na questão do financiamento (CNAES, 2005c; LIMA et. al., 2008; MORGADO, 2005; 2006).

Sobre o financiamento do ensino superior em Portugal, registra um entrevistado:

[...] a posição do Ministério a este respeito nunca foi clara. Um dos problemas da discussão do processo de Bolonha em Portugal é que ela sempre foi envenenada pela questão orçamentária. (PE14)

Recolhemos depoimentos de *especialistas* que ressaltam este aspecto e também outro obstáculo, que é a questão da carreira docente, ainda mais valorizada no que se refere à pesquisa:

Entendo que um dos aspectos mais importantes de Bolonha é a questão do modelo pedagógico e este não muda de uma hora para a outra, não muda sem o preparo do professor e do aluno e não muda sem mais recursos.[...] o modelo pedagógico volta o docente para o ensino mas o professor é avaliado pela sua carreira de investigador e não de docente. Os estímulos estão focados na investigação e então ele vai continuar se dedicando à carreira científica e não aos aspectos pedagógicos.(AMARAL, A.)

Este modelo de Bolonha exige muito mais no aspecto pedagógico. a universidade está a dizer que o trabalho pedagógico deve ser valorizado mas, ao mesmo tempo a universidade valoriza o aspecto da investigação e isto gera um quadro contraditório. Isto é perturbador para o professor. Se os professores tiverem que fazer uma aposta em sua carreira acadêmica, é lógico que vão apostar na área de investigação e não na da docência, pois a primeira vai contar e a outra não. (CASTRO, R.)

Finalizando, a agenda proposta por Bolonha tem sido amplamente discutida nos ambientes universitários pois, ao mesmo tempo em que traz uma atualização e renovação para o ensino superior europeu, consideradas necessárias, traz também outras implicações nem sempre consensuais: a homogeneização dos sistemas de ensino superior, a criação de um

mercado educacional competitivo e os elementos gerencialistas, estranhos, até então, a estes ambientes.

Como expressa um entrevistado:

O essencial do processo de Bolonha é, em meu entender, a criação de um mercado educacional competitivo, chamado área Européia de Educação Superior que se agiliza em termos transnacionais. [...] uma regulação transnacional dos cursos e diplomas, e uma avaliação transnacional. O Estado passa a ser um Estado supervisor, que faz meta-regulação, a regulação das regulações e estas já não são em nível nacional. (PE14)

### 3. As políticas curriculares do Brasil e de Portugal: diferenças e possíveis convergências

Para a comparação das políticas curriculares vigentes nos dois países – nosso objetivo neste recorte de análise – estabelecemos alguns aspectos a serem justapostos para, a partir deles, identificarmos as semelhanças e as diferenças mais significativas. Estes aspectos decorrem do quadro teórico da pesquisa e da análise anterior, na qual as políticas curriculares dos países foram contextualizadas e caracterizadas.

Um primeiro elemento a ser cotejado é o **âmbito ou instância de regulação das políticas curriculares**. No caso brasileiro, como vimos, as políticas decorrem de uma ação do governo federal, que é responsável por sua definição. Mesmo sendo formuladas nacionalmente, e embora não existam referências relativamente à participação direta de organismos internacionais que interfiram na formulação destas políticas, é de observar que seus conteúdos estão alinhados, tanto às propostas da Unesco, especialmente da Conferência Mundial da Educação, como a alguns aspectos dos relatórios do Banco Mundial sobre a educação superior na América Latina e no Brasil e que tratam deste tema. Já no caso de Portugal, a normatização, como vimos, tem sido decorrência de políticas definidas em esferas supranacionais – o âmbito da União Européia, através do Processo de Bolonha – e que se propõem a criar um espaço de fortalecimento da cidadania e identidade européias: o *Espaço Europeu de Ensino (e Investigação) superior*.

No que se refere ao **tipo de regulação**, no Brasil, mesmo tendo sido definidas pelo governo federal, as Diretrizes Curriculares, deixam margem para as universidades formularem suas propostas curriculares, posto serem orientações bastante abertas e flexíveis. Ressalva-se as políticas direcionadas para as universidades federais, em que o governo promove uma indução de mudanças através do REUNI, na medida em que a adesão ao programa resulta na possibilidade de participar na distribuição dos recursos previstos. A partir do momento em que as novas propostas curriculares apresentadas (Universidade Nova) forem implementadas é que poderá se avaliar a sua repercussão entre as outras instituições de ensino superior. A generalização do modelo implicaria em profundas mudanças nos desenhos curriculares até então vigentes, na medida em que extinguiria a profissionalização no nível de graduação (primeiro ciclo) que é uma característica presente desde o surgimento do ensino superior no Brasil. Analisando o tipo de regulação para a realidade portuguesa, como Portugal aderiu ao Processo de Bolonha, cabe ao governo central normatizar internamente o assunto que chega às universidades com um caráter imperativo. Ou seja, as universidades precisam adequar-se às normativas criadas pelo governo central, o que significa a modificação de seus currículos nos grandes moldes estabelecidos pelas normativas.

Outra categoria de análise a ser considerada é, conforme o modelo proposto por Pacheco e apresentado no Capítulo I, a da **origem das decisões**. Neste caso numa re-leitura do modelo podemos dizer que no Brasil as políticas curriculares para o ensino superior são centralistas/descentralistas/recentralistas. Centralistas, porque é do governo federal a prerrogativa de defini-las – e isto foi feito –; no entanto, as políticas adotadas dão margem de flexibilidade para adaptações locais, por isso são descentralistas. Finalmente, consideram-se recentralistas, na medida em que, através da avaliação, novamente o governo central/federal detém o controle dos resultados. Já em Portugal, podemos dizer que as políticas são centralistas pois definidas pelo governo central que estabelece normativas a serem seguidas por todas as instituições de ensino superior. Ainda que, em Portugal, exista autonomia universitária, muitas das decisões das instituições são reguladas por normativos nacionais, impondo referenciais muito concretos.

Quando tratamos do **grau de participação da comunidade acadêmica** na elaboração das políticas curriculares, observam-se algumas diferenças importantes. No Brasil, embora existisse um diagnóstico prévio, elaborado pelos órgãos do governo, sobre a situação



do ensino superior e a necessidade de modificação de algumas normativas, houve o chamamento da comunidade universitária e demais interessados para participar na formulação das Diretrizes Curriculares. Em Portugal, esta participação esteve ausente, na medida em que as normativas eram definidas pelos participantes dos governos nos órgãos da União Europeia e, posteriormente replicadas em nível nacional por decisões da Assembleia da República e do Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. As universidades e os académicos pouco foram envolvidos nestas etapas, tendo participado da discussão quando ela já estava concretizada e chegava à esfera de cada instituição, necessitando, neste âmbito, de regulamentações internas que dessem conta das determinações maiores.

Outro aspecto em que a comparação é relevante é o **grau de variabilidade na aplicação** permitido pelas políticas curriculares de cada país. Como vimos, as Diretrizes Curriculares brasileiras possibilitam margem de liberdade para as instituições ao formularem seus projetos pedagógicos e currículos, tanto no que se refere à sua organização e composição, como também relativamente à duração e carga horária total. Evidentemente não se deve desconsiderar que esta liberdade é, de alguma forma, delimitada pela avaliação dos alunos, representada pelo ENADE que acaba por desenhar que perfil de aluno se deve formar, bem como o que e como se deve ensinar. Além disto, como veremos adiante, muitas vezes a flexibilidade possível não é adequadamente utilizada, seja porque a visão dos académicos envolvidos na formulação dos currículos ainda esteja muito presa ao convencional e não dê conta de alternativas inovadoras, ou porque a preocupação com a concorrência com outras instituições (especialmente presente nas universidades privadas) atue mais na direção da uniformidade do que na da diferenciação. De outro lado, as políticas curriculares em Portugal restringem a margem de variabilidade para as diferentes instituições de ensino superior, posto que suas normativas são bastante específicas no que se refere aos dois ciclos, à comparabilidade dos graus concedidos, à organização dos currículos em créditos transferíveis e acumuláveis – os ECTS, dentre outros. De qualquer forma, como veremos adiante, no capítulo relativo às práticas curriculares, quando as normativas passam a ser aplicadas nas realidades concretas das instituições e cursos, as adequações locais fazem surgir um certo grau de variabilidade que parecia extinto.

O **papel das instituições de ensino** é outro elemento que pode ser selecionado na comparação entre as políticas brasileira e portuguesa. No Brasil ele é entendido como de

autonomia e responsabilidade e as IES tem a possibilidade de introduzir diferenciais inovadores, conforme as necessidades sociais. Na Europa, e em particular em Portugal, as universidades são vistas como essenciais na construção do futuro e, para isto, devem desenvolver o ensino e a pesquisa e ter também maior autonomia na elaboração dos programas de estudo. Neste aspecto verificamos uma semelhança nas concepções, posto que nos dois países, é atribuída autonomia às instituições de ensino superior e um importante papel no desenvolvimento econômico, social e cultural bem como na promoção da equidade e coesão social.

O ponto relativo à **visão de formação** é outro aspecto em que a comparação é realizada. Neste ponto, vimos que as Diretrizes Curriculares concebem como mais adequada para o ensino superior, uma formação não profissionalizante e generalista. Esta formação geral é vista como a etapa inicial de um processo que precisa ser contínuo. Esta mesma visão é a que perpassa as políticas curriculares vigentes em Portugal: formação geral, não profissionalizante e complementada pela formação ao longo da vida. Nos dois casos, é a formação permanente que pode assegurar a empregabilidade do indivíduo, sendo que esta visão é a mesma expressa, contemporaneamente, pelos organismos internacionais que analisam a educação e o emprego atualmente.

Em decorrência disto, o **perfil do profissional a ser formado** no ensino superior se assemelha nos dois países: generalista, diversificado, múltiplo, flexível, capaz de se adaptar às mudanças. Mais do que dominar conteúdos, que rapidamente ficam defasados, o profissional deve possuir competências, habilidades e atitudes que lhe permitam seguir aprendendo, tanto para se adaptar ao mercado sempre mutante, como para continuar os estudos.

Na **organização curricular** pode-se considerar diversos pontos: as condições para a formulação dos currículos, a duração e carga horária dos cursos e os métodos de ensino-aprendizagem. Na formulação dos currículos temos duas situações diferenciadas pois se de um lado, no Brasil é estimulada a diversidade e autonomia das instituições de ensino em elaborar os currículos que devem ser flexíveis, em Portugal, mesmo sendo registrada a necessária flexibilidade curricular, estes devem ser organizados de modo a facilitar a leitura e comparabilidade entre os de universidades do restante da Europa. Ainda, outro ponto diferenciador, é que no Brasil existem diretrizes que definem as áreas e campos de estudo que

devem ser abordados em cada curso, enquanto que em Portugal estas normativas estão ausentes. De qualquer modo, os cursos e currículos propostos para aprovação são analisados por comissões de especialistas que emitem pareceres sobre sua adequação. No que toca à carga horária e duração dos cursos, mesmo como limites mínimos, existem no Brasil orientações, assim como em Portugal que os define em ECTS e em anos de duração. Nos dois países é comum a tendência de redução da duração dos cursos, que passam a ser entendidos como formação inicial, necessariamente seguida de formação continuada. Finalmente, no que diz respeito aos métodos de ensino-aprendizagem, tanto o modelo proposto nas Diretrizes Curriculares brasileiras como aquele desenhado no Processo de Bolonha propõem a adoção de paradigmas de aprendizagem ativa, centrado nos alunos, que articulem a teoria e a prática e que reconheçam as habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.

A concepção de **avaliação** é outro elemento passível de comparação entre as duas realidades. Tanto no Brasil como em Portugal, a avaliação da aprendizagem é vista como processual e qualitativa, devendo ser entendida como parte do processo de construção do conhecimento. Já a avaliação das instituições e dos cursos, nos dois países, é pautada em referenciais predominantemente quantitativos. No caso brasileiro, como vimos, a avaliação é a contrapartida da flexibilidade e da desregulamentação. No caso português não é diferente, já que a avaliação e certificação da qualidade, além de ter o objetivo de informar à sociedade, é elemento que interfere na distribuição dos recursos públicos. Nos dois casos, a avaliação privilegia menos os processos e mais os resultados. Assim, ela assume as características de controle da qualidade, posto predominarem a ênfase na mensuração de indicadores quantitativos de eficácia e eficiência.

Neste caso temos ainda uma última característica que se refere à **forma de regulação**: nos dois países o movimento aponta para uma alteração do modo tradicional de controle – pelas normas – evoluindo para outra forma de controle – pelos resultados.

Sintetizando o exposto:

Quadro 3  
Políticas curriculares no Brasil e em Portugal  
Síntese comparativa

CARACTERÍSTICA	BRASIL	PORTUGAL
Âmbito de regulação das políticas curriculares	• Reguladas pelo Governo Federal	• Reguladas supranacionalmente
Tipo de Regulação	• Indutiva, aberta, flexível	• Imperativa
Origens das decisões	• Centralista/descentralista/recentralista	• Centralista
Grau de participação da comunidade académica na formulação	• Alto grau	• Inexistente
Grau de variabilidade na aplicação	• Ampla margem	• Restrita
Papel das instituições de ensino	• Autonomia e responsabilidade	• Autonomia e responsabilidade
Visão de formação	• Formação geral, não profissionalizante, complementada pela formação ao longo da vida	• Formação geral, não profissionalizante, complementada pela formação ao longo da vida
Perfil do profissional a ser formado	• Generalista, diversificado, múltiplo, flexível, capaz de se adaptar às mudanças	• Generalista, diversificado, múltiplo, flexível, capaz de se adaptar às mudanças
Organização curricular-elaboração dos currículos	• Estimulada a diversidade e autonomia das instituições	• Autonomia porém devem ser organizados de modo a facilitar a leitura e comparabilidade entre os de universidades europeias
Organização curricular- carga horária e duração	• Existem orientações. • Tendência à redução do tempo.	• Existem orientações. • Tendência à redução do tempo.
Organização curricular-métodos de ensino-aprendizagem	• Aprendizagem ativa • Centrado nos alunos • Articulação teoria e prática • Reconhecimento das habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.	• Aprendizagem ativa • Centrado nos alunos • Articulação teoria e prática • Reconhecimento das habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.
Avaliação da aprendizagem	• Processual e qualitativa	• Processual e qualitativa
Avaliação institucional	• Referenciais quantitativos • Foco nos resultados • Controle da qualidade • Eficácia e eficiência	• Referenciais quantitativos • Foco nos resultados • Controle da qualidade • Eficácia e eficiência
Forma de regulação	• Pelos resultados	• Pelos resultados

Fonte: elaboração da autora, 2008.

Considerando os aspectos analisados, podemos identificar a existência de “convergências tendenciais” entre as políticas curriculares para o ensino superior no Brasil e em Portugal. Estas convergências ocorrem em que pese as diferenças importantes no que se refere âmbito e tipo de regulação, à origem das decisões, ao grau de participação da comunidade académica e ao grau possível de variabilidade na aplicação das normativas. Os pontos que convergem são aqueles que se referem a como é concebido o papel da universidade e do ensino superior e quais os resultados que deles se espera em termos de formação das novas gerações.

Conforme afirma Moraes, quando se discute o Processo de Bolonha, o modelo de universidade ali proposto “ [...] não foge às premissas básicas do modelo de universidade posto em prática mundo a fora nas últimas décadas” (2006, p.188). Este modelo gera, como consequência, semelhanças nas políticas curriculares, posto estar focado na consecução de objetivos comuns muito mais voltados à formação para o mundo do consumo e do trabalho globalizados do que, tal como propugnava a universidade tradicional, a preparação dos dirigentes e da elite nacionais, ou do cidadão com formação integral, ou ainda, tal como expresso pela universidade de pesquisa, a produção desinteressada do saber.

Alguns autores apontam que a universidade, em sua origem moderna, exercia uma função preponderante na construção do Estado Nacional, pois, além do papel de formar quadros para a nação, a instituição assumia uma nítida missão cultural, de produção, preservação e transmissão da cultura, além de afirmar a identidade nacional (CHARLE e VERGER, 1999). Este papel se modifica na sociedade contemporânea e, assim, estaríamos diante de um novo paradigma de ensino superior e de universidade que passa a ser concebida como uma empresa formadora de profissionais de nível superior, e que, como tal, deve ser competitiva em nível regional, nacional e mundial. Para isto, deve formar o indivíduo para um mundo do trabalho flexível, em constante mutação e no qual cabe ao profissional atualizar-se continuamente para manter-se com potencial de empregabilidade – a formação ao longo da vida.

Esta agenda mundial das políticas globalizadas seria a “*plataforma comum de análise*”, referida por Moraes e Pacheco (2003), que promove aproximações nas políticas curriculares, para além das particularidades que permeiam as realidades de cada país.

Considerando que nossa análise se ateve, até o presente momento, aos *contextos de influência* e aos *contextos de produção*, referidos por Ball (1992), pode ser de interesse estudar também, num recorte, o *contexto das práticas*.

Neste sentido, trabalharemos nos dois capítulos seguintes, num recorte, as práticas de organização curricular vigentes em duas universidades – uma brasileira e outra portuguesa, visando, especialmente, identificar o comportamento destas instituições face às políticas curriculares de cada país.

### PARTE III – PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR - BRASIL E PORTUGAL

#### CAPÍTULO V – AS PRÁTICAS CURRICULARES NA UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...  
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer  
Porque eu sou do tamanho do que vejo  
E não, do tamanho da minha altura...*

*O Guardador de Rebanhos  
Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa)*

O objetivo deste capítulo é de analisar os dados relativos ao cotejo das práticas de organização curricular prevalentes na universidade brasileira estudada – Universidade do Sul de Santa Catarina – com as políticas curriculares vigentes para o ensino superior no Brasil.

O capítulo está organizado em duas partes: na primeira, para fins de contextualização, descrevemos a universidade estudada, situando-a no contexto brasileiro, bem como apresentamos seu histórico, caracterização e evolução. Na outra parte, descrevemos e analisamos as práticas de organização curriculares identificadas em cotejo com as políticas curriculares nacionais. Trata-se da análise no sentido “vertical”, ou seja: as práticas de organização curriculares da instituição e cursos são descritas e analisadas *vis a vis* às políticas curriculares vigentes no Brasil.<sup>1</sup>

Para a contextualização da universidade, fizemos uso de bibliografia e de documentos institucionais; para a análise das práticas, baseamo-nos tanto em documentos de diferentes âmbitos internos da instituição, como nas entrevistas dos sujeitos definidos no desenho metodológico apresentado: gestores, docentes e alunos.

---

<sup>1</sup> Embora não esteja entre nossos objetivos enunciados a posterior análise comparativa das práticas de organização curricular das duas universidades estudadas, no capítulo final, e não deixando de considerar as dificuldades de comparação – já que se tratam de instituições diferentes em relação a muitos aspectos, pois além do fato de estarem inseridas em realidades históricas, econômicas, culturais e políticas diversas, ainda possuem naturezas jurídicas distintas, o que lhes confere, por si só, um modo diferente de atuar – tentaremos, com as ressalvas necessárias, realizar uma análise que nos permita identificar possíveis aproximações e diferenciações entre as duas universidades. De qualquer modo, pelos motivos acima apresentados, entendemos que se tratam de realidades apenas parcialmente comparáveis.

Na descrição e análise das práticas de organização curriculares interessa-nos a apreensão de como elas “respondem” às políticas curriculares nacionais: se de modo reprodutivo, adaptativo ou inovador, conforme modelo proposto no Capítulo I.

Essa análise nos permitirá, de certo modo, a apreensão da “identidade” da universidade – ou seja, a apreensão de seu modo de ser, revelando-se a partir do modo pelo qual suas práticas curriculares se manifestam.

## **1. A Universidade do Sul de Santa Catarina : histórico, caracterização e evolução**

### **1.1. O Estado de Santa Catarina**

A Unisul tem sua sede no município de Tubarão, Estado de Santa Catarina que se situa na Região Sul do Brasil. O Estado possui 293 municípios distribuídos numa área de 95.346,181 181 km<sup>2</sup> ( 1,13% da área nacional) e uma população de 5.866.252 habitantes (3,15% da população brasileira) (IBGE, 2007d).

Trata-se de um Estado que, durante o período colonial brasileiro (1500-1808), foi zona de transição entre a capitania de São Vicente (hoje Estado de São Paulo) e o Estuário do Prata (Uruguai e Argentina), ao sul. Seu povoamento se iniciou no século XVII através de colonizadores de São Vicente, que ocuparam especialmente três pontos principais – São Francisco, Desterro (depois denominada Florianópolis e hoje capital do Estado) e Laguna – e, mais adiante, através da colonização açoriana (1748-1756), promovida pelo governo português, que se situou principalmente na Ilha de Santa Catarina e na região de Laguna (SINGER, 1968).

A colonização e ocupação do Estado têm continuidade através da criação de gado no sul do país, dando origem ao município de Lages, e através da imigração alemã e italiana ocorrida no século XIX. Os colonos alemães situam-se especialmente no Vale do Itajaí, enquanto que os italianos se dirigem ao Vale do Rio Tubarão e municípios adjacentes. No século XX, temos o desdobramento do processo colonizatório com a ocupação do oeste catarinense.

Esta forma de ocupação singulariza o processo de desenvolvimento de Santa Catarina, retardando-o em relação as outras áreas do Sul do país, pois chega ao século XX como um Estado “desintegrado em si mesmo, sem uma identidade própria e ‘governado’ a partir de três capitais: Porto Alegre, Curitiba e São Paulo”( DELLA GUISTINA, 2003).

Nos anos 50, Santa Catarina não possuía vias de integração internas e entre os demais Estados vizinhos, podendo-se dizer que nos meados dos anos 60 ainda era um Estado relativamente estagnado economicamente.

Desde seu início, a colonização e o povoamento tiveram um caráter dispersivo, o que resultou mais adiante numa configuração de características peculiares em relação aos outros estados brasileiros: com zonas economicamente autônomas, cada uma contando com uma “capital regional” (SINGER, 1968, p. 83). Assim, Santa Catarina não apresenta uma, mas várias áreas de concentração urbana, e apenas 10 dos 293 municípios têm população superior a 100 mil habitantes (IBGE, 2007d).

Atualmente, as principais atividades econômicas são: Norte de Santa Catarina: indústria eletro-metal-mecânica; Vale do Itajaí: indústria têxtil; Serra: pecuária e agricultura; Meio-oeste e Oeste - agroindústria; Região Sul: carvão, cerâmica e derivados; Litoral - turismo (RISTOFF e HERTER, 2006).

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD aponta 16 municípios catarinenses que estão entre os 50 municípios brasileiros com melhor Índice de Desenvolvimento Humano, sendo que o Estado de Santa Catarina é o detentor do melhor IDH dentre os Estados-membros brasileiros, só perdendo para o Distrito Federal.

## 1.2. O ensino superior em Santa Catarina

Tal como o desenvolvimento econômico demorou a chegar a Santa Catarina, a presença do ensino superior também foi tardia. Os anos 50 assinalam o surgimento do sistema federal de ensino superior com a criação de universidades em diversos estados da Federação, mas se encerram sem que houvesse nenhuma universidade no Estado, pois a Universidade Federal de Santa Catarina só foi criada em 18 de dezembro 1960, através da congregação de



algumas faculdades isoladas, dentre as quais a de Direito, criada em 1932, mas só oficializada em 1935. Além disso, fora da capital, não havia, naquela data, nenhum outro curso superior.

Alguns historiadores situam no governo de Celso Ramos (1960-1964), o início da trajetória do Estado em busca de sua integração e desenvolvimento, posto que este governo propiciou a chegada ao poder de um grupo de jovens intelectuais, os quais se propuseram a discutir o Plano de Metas do Governo: o Modelo Catarinense de Desenvolvimento. Naquela discussão se faziam presentes duas tendências: uma centralizadora, que visava transformar Florianópolis numa grande capital; outra desconcentradora, que entendia ser mais adequado fortalecer vários centros regionais aparelhados com instrumentos e com condições de produzir seu próprio desenvolvimento sustentável (DELLA GUISTINA, 2003).

Neste projeto, a idéia de ampliar o acesso ao ensino superior era considerada essencial como forma de promover o desenvolvimento do estado, o que fez com que além dos setores governamentais, também os empresários das diversas regiões passassem a compor o conjunto de forças que propugnava a instalação de instituições de ensino. (HAWERROTH, 1999)

No bojo desse processo, foi fundada, em 1964, a UDESC – Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – instituição mantida pelo Governo do Estado e com a meta inicial de transformar-se em universidade *multi-campi* com unidades distribuídas pelas diferentes regiões do Estado.

No entanto, considerando a demora do Governo Estadual em descentralizar a UDESC, as comunidades regionais começaram, aos poucos, a viabilizar suas próprias instituições de ensino superior, atendendo às demandas locais e às políticas do governo brasileiro que preconizavam, à época, a expansão e interiorização do ensino superior. Esse movimento traduz as demandas de um Estado que se desenvolvia populacional e economicamente e cujas alternativas, para o envio de seus jovens para cursos superiores, se restringia às opções oferecidas por outros estados, especialmente Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro e às vagas mais recentemente oferecidas na UFSC e UDESC, concentradas na capital Florianópolis.

No início de 1964, em Blumenau, a cidade mais desenvolvida, à época, a Prefeitura Municipal criou a primeira Instituição de Ensino Superior no interior, com uma Faculdade de Economia, sob a forma de autarquia municipal, depois transformada em fundação.

Após Blumenau, Tubarão foi a segunda cidade a obter a autorização para implantar um curso superior, sendo que depois ambas foram seguidas por inúmeros municípios que, a partir de 1974, se integraram na Associação Catarinense das Fundações Educacionais – a ACAFE: uma entidade sem fins lucrativos que congrega todas as fundações criadas por lei municipal, bem como a UDESC. A ACAFE tem como principal finalidade promover a integração das instituições de ensino superior, executar atividades de suporte técnico-operacional e representá-las junto aos órgãos dos governos Estadual e Federal (ACAFE, 2006).

Em decorrência desse processo, Santa Catarina possui um sistema de ensino superior fundado num modelo descentralizado, criado a partir das décadas de 60/70, constituído por uma rede de dezesseis instituições, sendo quinze delas, fundações municipais de caráter comunitário e filantrópico e uma pública e estatal. A maior parte delas possui *status* de universidade, e estão distribuídas por todo o território estadual, oferecendo acesso ao ensino superior em todos os campos do conhecimento.

Essas entidades têm sede num município-pólo, do qual recebem um patrimônio físico inicial, constituem-se como fundações com o compromisso de auto-sustentação e de captação de recursos públicos e privados e articulam-se à comunidade local e micro-regional que participa em seus órgãos de direção e controle. Em decorrência de sua criação, são instituições públicas de direito privado, sem fins lucrativos, que assumem explícito compromisso com o desenvolvimento das regiões em que estão inseridas, praticam o ensino pago e uma gestão colegiada, bem como prestam contas a um Conselho Curador – constituído membros da comunidade externa – aos órgãos municipais, ao Tribunal de Contas do Estado e da União e ao Ministério Público do Estado (DELLA GIUSTINA, 2003).

Santa Catarina é, ainda, o segundo Estado Brasileiro com menor índice de vagas públicas gratuitas, posto possuir apenas duas universidades estatais: a UFSC e a UDESC. Mesmo assim, sua taxa bruta de escolarização no ensino superior é significativa, situando-se em 24,6%, enquanto a taxa líquida está em 14,7%, sendo ambas superiores às taxas nacionais, o que pode ser atribuído, em grande parte, a essa rede de instituições fundacionais e comunitárias (RISTOFF e HERTER, 2006).

Sabemos, no entanto, que mesmo consideradas boas para os padrões nacionais, as taxas de Santa Catarina ainda estão muito abaixo dos padrões internacionais.

Em 2006, os alunos matriculados em cursos de graduação de instituições da ACAFE perfaziam um total de 135.747, o que correspondia a 66,31% das matrículas no ensino superior no Estado, acompanhados de 10,44% das matrículas na Universidade Federal, e 23,25% em instituições de ensino superior particulares no sentido estrito do termo. O setor particular de ensino, como resultado das políticas oficiais para a educação, é o que mais tem crescido no Estado tendo passado, em 2000, de uma participação de 6,4% nas matrículas para, em 2003 chegar a 20,5% e, finalmente, em 2006 perfazer 23,5% (ACAFE, 2006).

É de assinalar que o crescimento do setor privado de ensino superior em Santa Catarina (16%) foi mais elevado, inclusive acima do crescimento ocorrido na Região Sul (9,5%) e no próprio Brasil (8,3%) (RISTOFF e HERTER, 2006). Pode-se hipotizar que, mesmo já sendo coberto por uma significativa rede de ensino superior, o Estado é atrativo para estas instituições, considerando que sua distribuição de renda, sem grandes polaridades, acena com a possibilidade de captação de alunos.

Realmente, começa a ocorrer uma crescente disputa pela demanda de alunos tanto entre as instituições privadas no sentido estrito e as fundacionais, assim como entre as próprias fundações do sistema ACAFE. Este último processo acontece, porque até 1993 as diferentes instituições filiadas à ACAFE e componentes do sistema estadual de educação do Estado de Santa Catarina atuavam conforme normativas do Conselho Estadual de Educação (Resolução CEE/SC nº 36/81) que definiam os distritos geoeeducacionais, disciplinando, portanto, sua expansão geográfica.

No entanto, essa Resolução foi revogada pela Resolução nº 23/93, sendo assim comentada por Alperstedt:

A nova Resolução (23/93) apesar de manter a idéia de que as instituições deveriam conter-se geograficamente em uma mesma região educacional, não impede a criação e implantação de cursos fora de sede, devidamente autorizados pelo Conselho Estadual de Educação. (ALPERSTEDT, 2000, p.115).

Mais adiante, em 1995, nova Resolução estabelece que as Universidades reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação poderiam instalar unidades e cursos fora de sede, de acordo com suas normas internas. No dizer de Alperstedt : “Nessas condições, ficam abertas as possibilidades de expansão das instituições de ensino superior em Santa Catarina, para além de sua área de abrangência ” (ALPERSTEDT, 2000, p. 116).

De outro lado é significativo ressaltar que este período marcou significativamente as instituições fundacionais de caráter comunitário. Estas, em resposta à competição instalada e mesmo sem modificar sua condição jurídica, passaram, em diferentes graus, a adotar técnicas gerenciais baseadas na racionalidade empresarial e na lógica privatista como forma de sobrevivência a condições adversas antes não enfrentadas, pois cada uma, até então, atuava em seu território, sem disputar fortemente alunos e recursos entre si.

### 1.3. Do IMES à Unisul

A Unisul tem suas origens na Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina, criada em Tubarão, em 25 de novembro de 1964, pela Lei Municipal nº 353. (PREFEITURA, 1964a)

Esse período coincide com a expansão do ensino superior em âmbito nacional que passa a ser, cada vez mais, uma aspiração das camadas médias da população.

Alperstedt, que estudou a história da instituição em relação a seus diferentes momentos de gestão e adaptação estratégica, caracteriza o surgimento como decorrente:

[...] da aspiração de algumas lideranças locais e da própria comunidade em relação ao ensino superior aliado a um movimento de auto-estima da comunidade que pretendia ser auto-suficiente, inclusive no que diz respeito à oferta de ensino superior e à existência de um líder, um empreendedor que lutou, brigou e comprou a idéia. (ALPERSTEDT, 2000, p.133)

Inicialmente a Faculdade era uma autarquia municipal, com personalidade jurídica de direito público e autonomia financeira e administrativa e seria dirigida e administrada por um Diretor e um Vice-diretor nomeados pelo Prefeito Municipal e escolhidos dentre os docentes, conforme o Regimento Interno. A mesma Lei institui um Fundo de Manutenção da faculdade com valor de 10% da quota da parte atribuída pelo Estado de Santa Catarina ao município, por conta do artigo nº 20, da Constituição Federal. Posto que o Fundo não era suficiente para a sua manutenção, a faculdade teria ainda como fontes de receita, dentre outras “as taxas de renda de serviços prestados”, ou seja, estabelecia-se a cobrança de mensalidades aos alunos, além da possibilidade de cobrança de outros serviços.

Logo a seguir, foi criado o Instituto Municipal de Ensino Superior - IMES, pela Lei Municipal nº 355, de 10 de dezembro de 1964. Este surge também como autarquia e tem a função de congregar os estabelecimentos subordinados à esfera municipal, inclusive a Faculdade recém-criada. Seus funcionários gozavam das prerrogativas atribuídas ao funcionalismo público municipal e seria gerido por um administrativo composto “...pelos Diretores dos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao município, do qual será membro e presidente o Prefeito Municipal e por um Conselho Consultivo com composição fixada em regulamento próprio” (PREFEITURA, 1964b). Observe-se que ao expressar a composição no plural, revela-se a intencionalidade de criação de outros cursos de nível superior no município.

A mesma Lei estabelece, em seu Art. 11, a Taxa de Educação que consistia num tributo adicional, a ser colhido junto com os impostos municipais a partir de 1965, com fins exclusivos de contribuir na manutenção dos estabelecimentos de nível superior “enquanto vinculados ao município de Tubarão”.

Curioso é o registro que consta no teor da lei: “*quando forem federalizadas* (grifo nosso) todas as faculdades abrangidas por este ato, o recolhimento desta taxa será suspenso”. Trata-se, a nosso ver, da expressão de uma expectativa tida como certa e que se coaduna com os movimentos de federalizações sazonais, ocorridos no ensino superior brasileiro por conta das políticas públicas “meandrosas” referidas por L.A. Cunha (CUNHA, L.A., 2007a).

O Prof. Osvaldo Della Giustina foi nomeado Diretor e também encarregado de encaminhar o processo de oficialização da Faculdade de Ciências Econômicas, nos órgãos competentes. O aval necessário para o funcionamento era do Conselho Estadual de Educação que relutou em concedê-lo posto ter em mente um modelo centralizado na capital, sensibilizando-se somente após a fala não protocolar e entusiasta do Diretor, que apelou exatamente para a realidade do Estado, que, em seu entender, precisava ser ouvido, pois era maior e mais diversificado que a Ilha de Santa Catarina, sede da capital.

O episódio é assim narrado pelo próprio Osvaldo Della Giustina:

Sr. Presidente, agora vai falar Santa Catarina. Eu sei que estou infringindo as normas do Conselho, mas eu vou falar enquanto o senhor não mandar buscar a polícia para me fazer calar. Foi aquele susto geral, porque jamais alguém havia quebrado as normas do Conselho Estadual de Educação daquela forma. Então comecei a falar: - Vocês não sabem o que é Santa Catarina. Para vocês, Santa Catarina termina ali do outro lado da ponte. Pois eu quero dizer para vocês que Santa Catarina começa dali em diante. Foi

aquela surpresa para o Presidente e o plenário. O presidente bateu na mesa, mandou parar a sessão e disse: - Diante das circunstâncias, eu concedo a palavra, mesmo transgredindo o regimento, se os conselheiros aceitarem. Os conselheiros aceitaram que eu falasse. Me acalmei e fiz a exposição. Mostrei como Santa Catarina tinha um índice de oferta de vagas em nível superior muito menor do que o resto do Brasil. O que o Conselho estava por rejeitar era o esforço da comunidade para iniciar um trabalho sério de reverter essa situação (Della Giustina, 1995, p. 12).

Revertida a dificuldade, o Parecer nº 3, de janeiro de 1965, autoriza a Faculdade que tem suas aulas iniciadas, após exame vestibular, em 21 de abril. Mais adiante, em 1967, o IMES é extinto e em seu lugar é criada, pela Lei Municipal 443/ de 18 de outubro de 1967, a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina – FESSC, que incorpora a Faculdade de Ciências Econômicas e o patrimônio do Instituto (PREFEITURA, 1967).

Em busca de um formato mais flexível e que permitisse a autonomia necessária para o ensino superior, o modelo autárquico é abandonado e adotado o modelo fundacional, que foi também o assumido pelas outras entidades municipais que foram criadas, nos anos seguintes, no interior de todo o Estado de Santa Catarina.

As finalidades da FESSC, conforme o texto da lei, estão voltadas especificamente ao ensino superior, “de acordo com as exigências do desenvolvimento regional e geral” sendo que deve “colaborar com os Poderes Públicos no estudo e equacionamento de problemas relacionados com a Região Sul Catarinense” (PREFEITURA, 1967).

A Prefeitura Municipal de Tubarão é a entidade mantenedora, sendo que a lei previa a possibilidade de outras Prefeituras da região ou de outras entidades e organismos virem também a ser, o que de fato nunca ocorreu. Os recursos da Fundação são oriundos de suas mantenedoras e de serviços que venha a prestar, como, por exemplo: “contratos de planejamento, assistência, pesquisas, taxas aos alunos matriculados em cursos regulares ou esporádicos”. A Prefeitura, como mantenedora, fixa como participação, a partir de 1969, uma quantia nunca inferior a 4% da receita municipal do exercício anterior. A Fundação ficava ainda isenta de tributos ou taxas municipais e “autorizada a pleitear isenção igual junto ao Governo do Estado e da União” (PREFEITURA, 1967).

Sabe-se que a receita municipal não se efetivou de modo completo e regular, dadas as dificuldades orçamentárias do município. Assim, efetivamente, a Fundação, desde o início, contou, como aporte de recursos regulares, os provindos das mensalidades dos alunos.

A Lei definiu ainda a estrutura diretiva composta do Conselho Curador, do Conselho Técnico-Pedagógico e de uma Diretoria Executiva composta pelo Diretor Presidente

e pelos Diretores dos diversos departamentos. Inicialmente os Departamentos foram: Departamento de Ensino Superior, Departamento de Ensino Médio e o Departamento de Pesquisa e Desenvolvimento.

O quadro docente e técnico-administrativo passou a ser regido pela Legislação Trabalhista e não mais pelas normas do serviço público municipal, ficando estabelecido que, em caso de dissolução, o patrimônio da Fundação retornaria à Prefeitura Municipal para “ser reinvestido no setor educacional”.

Pela Lei Municipal nº 456, de 10 de junho de 1968, a Fundação é declarada de utilidade pública, o que ocorreu também na esfera federal pelo Decreto nº 70.680, de 7 de julho de 1972.

Enquanto isso, a demanda pelo ensino superior crescia e em 1969 é criada a Escola Superior de Ciências e Pedagogia com os cursos de Pedagogia, Estudos Sociais e Letras, sendo os dois últimos de licenciatura curta, modalidade incentivada pelas políticas educativas da época. Em 1972, a FESSC adquire o Colégio Dehon, tradicional escola de nível médio e passa a incorporá-lo à estrutura da Fundação.

Destacam-se, nesse período, os trabalhos e relatórios de pesquisa realizados pelo Departamento de Pesquisa e Desenvolvimento em interação com os alunos da Faculdade de Ciências Econômicas. São trabalhos que imprimem a marca da vocação da pesquisa buscada pela instituição desde seus primórdios. Dentre eles, estão o Plano Integrado de Desenvolvimento de Tubarão (1973), o Plano de Desenvolvimento Regional do Sul do Estado (1975/76), Aspectos Demográficos do Sul de Santa Catarina, o Projeto de Assistência à Pequena e Média Empresa e o Projeto Catarinense de Desenvolvimento, elaborado para o Governo do Estado.

Em 1974, a cidade de Tubarão foi assolada por uma enchente que causou, além de muitas mortes, a destruição da rede produtiva e da estrutura urbana municipal. Na FESSC, que teve as aulas de seus cursos interrompidas por alguns meses, foi criado o Departamento de Educação Permanente que atuou integrado às necessidades de qualificação de mão-de-obra para a reconstrução da cidade, contando, para isto, com recursos federais.

Em 1976, foram criadas a Escola Superior de Tecnologia e a Escola de Ciências da Saúde e Promoção Social, sendo que, após 10 anos de seu início, a instituição contava com 17

cursos superiores. Naquele momento a estrutura diretiva era composta, além dos Conselhos já existentes, pelas Diretorias de Ensino, de Pesquisa e Extensão e de Administração.

Iniciam-se, na década de 80, as ações para a transformação da FESSC em universidade. Em 1984 é encaminhada uma Carta Consulta ao Conselho Federal de Educação. Nessa época a FESSC contava com 3.239 alunos e 203 docentes sendo que, dentre estes, 32,5% eram mestres ou doutores e 33% atuavam em regime de 40 horas semanais de trabalho e, além da Faculdade e das Escolas já criadas anteriormente, contava ainda com a Escola Superior de Ciências Jurídicas.

O Regimento Unificado, apresentado juntamente com a Carta Consulta, estabelece, conforme o definido pela Lei 5.540/68, uma estruturação departamental e órgãos colegiados superiores constituídos pelo Conselho Curador, Conselho de Desenvolvimento e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, além dos órgãos executivos: a Reitoria e três Pró-reitorias – de Ensino; de Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento e Administrativa.

Em novembro de 1986, a Carta Consulta é aprovada e a instituição passa a ter o acompanhamento, por dois anos, de uma Comissão de Especialistas nomeada pelo Conselho Federal de Educação, que a visitou periodicamente com a finalidade de supervisionar, avaliar e sugerir medidas de melhoria nos processos acadêmicos.

Pela Lei Municipal nº 1.388/89, de 20 de janeiro de 1989, a FESSC foi transformada em Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina (PREFEITURA, 1989) e, pela Portaria Ministerial nº 028, de 27 de janeiro de 1989, a Unisul, é reconhecida e seu Estatuto e Regimento são aprovados (Decreto Municipal nº 1.180/89, de 28 de janeiro de 1989). Nesta data, havia no Brasil setenta instituições de ensino superior com o *status* de Universidade.

O Estatuto estabelece o caráter comunitário e regional da universidade recém-criada, além de sua personalidade jurídica de direito privado e seus fins filantrópicos. Os recursos financeiros que mantêm a instituição são constituídos por subvenção anual da Prefeitura Municipal de Tubarão, conforme estabelecido em Lei Municipal, bem como eventuais subvenções de outros municípios, Estado ou União e ainda de mensalidades e taxas dos alunos. O Conselho Curador é o órgão de Administração Superior, e a Administração Central é exercida por órgãos consultivos – o Conselho Universitário e as Câmaras de Ensino, de Pesquisa e Extensão e de Administração – e órgãos executivos, constituídos pela Reitoria e



pelas Pró-Reitorias de Ensino, de Pesquisa e Extensão e de Administração. A Administração Acadêmica é exercida por oito Departamentos, mais tarde nove, e pelas Congregações de Curso.

#### 1.4. Da Unisul local à Unisul ampliada

Enquanto o pioneiro IMES trazia em sua denominação a marca do local, do municipal, ao ser criada, a FESSC demarcava outra visão – o Sul de Santa Catarina era delineado, em seu nome, como sua área de abrangência. Ela pretendia ser, desde seu surgimento, um fator de desenvolvimento do sul do Estado de Santa Catarina e não apenas do município de Tubarão.

Trazia também expresso em seu Estatuto o objetivo de transformar-se em universidade. Daí sua estrutura já contemplar as três funções básicas de uma universidade, através do Departamento de Ensino, do Departamento de Pesquisa e Desenvolvimento e do Departamento de Educação Permanente.

Seus cursos, no entanto, embora atendessem alunos provindos dos mais diferentes municípios, localizavam-se todos em Tubarão, no município sede, posto que a instituição atuava conforme os parâmetros do Conselho Estadual de Educação através da Resolução CEE/SC nº 36/81, que definia os distritos geoeeducacionais. O crescimento, até esse momento, dava-se de uma forma gradual, pela criação de novos cursos.

A primeira expansão geográfica da universidade ocorreu em 1991, quando, após muitas discussões internas e posicionamentos divergentes, foi aprovada a criação de um *campus* em Araranguá, município ao Sul do Estado. Para esse *campus* foram criados cursos novos bem como oferecidos cursos que se coadunavam com o perfil da região.

Em 1993, quando foi eleito Reitor, o Prof. Silvestre Heerdt, anterior Diretor da FESSC, instituiu uma equipe que passou a dirigir a universidade com uma visão marcadamente empresarial.

O novo reitor, professor Silvestre Heerdt, começou, então, juntamente com a sua equipe, a colocar em prática uma visão empresarial de universidade. Tal visão foi, em grande parte, incentivada por uma nova composição de pessoas que passaram a integrar a coalizão dominante da UNISUL. Integrando essa nova coalizão estava o

professor Gerson, desempenhando o papel de pró-reitor de ensino. A visão da universidade como uma empresa passou a ser centrada na busca de resultados (fins) em detrimento da preocupação com o processo (meios). (ALPERSTEDT, 2000, p.173)

Essa administração pode ser considerada um divisor de águas na história da instituição, no sentido de que modificou gradativamente o estilo de gestão, pois, mesmo mantendo os diversos colegiados em funcionamento, passou a tomar e a solicitar decisões de forma mais direta e focada em resultados.

Estávamos nacionalmente num período em que o ensino superior privado se expandia e começava a afetar as diferentes fundações educacionais existentes no interior de Santa Catarina. Os novos dirigentes da Unisul adotaram uma medida, na época, pouco utilizada por instituições de ensino superior: a contratação de uma consultoria externa para a elaboração de um planejamento estratégico.

Essa decisão provocou internamente, na época, algumas críticas, mas teve, mesmo assim, a adesão dos coordenadores de curso, chefes de departamento e demais gestores, de modo que os resultados obtidos representaram a visão colegiada dos dirigentes.

Foram definidas a missão, a visão e os valores institucionais, bem como estabelecidos três projetos estratégicos, dentre os quais, o que tratava da (Re) discussão, (re) definição e (re) elaboração do projeto pedagógico institucional e dos cursos de graduação”, o que motivou a que todos os cursos passassem por um processo de reflexão do seu fazer pedagógico, e que tem repercussões até o momento presente.

Estabeleceu-se um plano de ações para o período 1993/97 e um Plano Diretor até o ano 2000. Diversas outras medidas foram resultantes desse planejamento, sendo que a mais relevante, em termos de expansão e consolidação da universidade, foi a decisão, de fevereiro de 1996, de reformular o Estatuto e alterar a área de abrangência da Unisul, estendendo-a para a faixa do Estado de Santa Catarina compreendida entre a Serra Geral e o Oceano Atlântico a partir da capital do Estado até a divisa com o Estado do Rio Grande do Sul.

O Conselho Estadual de Educação havia baixado uma resolução que abria a possibilidade de as instituições criarem unidades e cursos fora de sede, mas, mesmo assim, havia um compromisso informal das instituições ligadas ao sistema ACADE de se manterem em suas áreas de tradicional abrangência. Na medida em que a UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí – também uma instituição fundacional à semelhança da Unisul, – passa a instalar-se em São José e em Biguaçu, municípios da Grande Florianópolis, os dirigentes da Unisul

entenderam que o pacto estava quebrado e tomaram a decisão de propor a alteração, em seu Estatuto, de sua área de abrangência e instalar-se em Palhoça, também município da Grande Florianópolis, criando o *Campus* de Palhoça, mais adiante denominado *Campus* da Grande Florianópolis.<sup>2</sup>

Foi um trabalho bastante rápido de busca de novas oportunidades. As amarras do ensino público limitaram a expansão da Universidade Federal e da UDESC. Havia rumores de que outras instituições de outros Estados estariam vindo para a Grande Florianópolis, a UNIVALI já havia se instalado em Biguaçu. Nesse contexto, a UNISUL precisava ser ágil para que pudesse garantir o seu espaço e conquistar um mercado não suprido até então pelas universidades já existentes. (ALPERSTEDT, 2000, p.178)

Atualmente a universidade possui unidades vinculadas ao *Campus* de Tubarão e de Araranguá em Içara, Braço do Norte e Imbituba, no sul do Estado, e, ainda, ligadas ao *Campus* da Grande Florianópolis e do Norte da Ilha as unidades da Ilha Centro, da Padre Roma e da Ponte do Imaruim.

Contribui ainda mais para a amplitude da atuação da Unisul o seu *Campus* Virtual que, com ensino a distância, hoje atinge, através de seus cursos de graduação tecnológica, licenciatura, bacharelato e especialização, um número expressivo de alunos de diferentes localidades do país e até alguns alunos do exterior.

Todas estas mudanças são decorrentes de uma decisão estratégica de expansão geográfica e modificam substantivamente a identidade da universidade – de uma instituição localizada e circunscrita ao município de Tubarão a uma instituição que se amplia e atinge diversos municípios da região, a capital do Estado e o país.

#### 1.5. A estrutura de poder e o estilo gerencial: da gestão carismática à gestão profissionalizada

---

<sup>2</sup> Esta alteração foi aprovada em reunião do Conselho Curador, realizada aos vinte dias do mês de dezembro de 1999. Assim, o Art. 3º do Estatuto, em seu parágrafo 1º, passa a ter a seguinte redação: Considera-se região da UNISUL, ou área de abrangência, prioritariamente, a faixa do Estado de Santa Catarina, compreendida entre a Serra Geral e o Oceano Atlântico, da Capital do Estado até a divisa com o Estado do Rio Grande do Sul. (UNISUL, 1998a)

### 1.5.1. A estrutura de poder

A história da universidade registra pouca alternância no poder. De fato, em quarenta e cinco anos de existência, a Unisul está em seu quinto dirigente que tomou posse recentemente, em 19 de março de 2009, sendo que um deles foi, por dez anos, Diretor da FESSC e, mais tarde, Reitor da universidade por dois mandatos consecutivos. O sistema de eleições se dá através de um Colégio Eleitoral, composto de gestores, docentes, alunos e representantes da comunidade local, que encaminha uma lista tríplice ao Prefeito Municipal de Tubarão.<sup>3</sup>

São elegíveis os integrantes de seu quadro de carreira que exerçam, há pelo menos cinco anos, a função de docente em regime de tempo integral mas, de qualquer modo, em apenas uma ocasião houve disputa, sendo que, em todas as outras vezes, concorreu candidato único que foi referendado pelo Colégio Eleitoral e, posteriormente, pelo Prefeito Municipal.

Pode-se dizer, de fato, como afirma Alperstedt (2000) que a Unisul vem sendo dirigida, desde sua criação como FESSC até hoje, pela mesma coalizão de forças que a criou não tendo havido mudanças de direcionamento realmente significativas no núcleo do poder.<sup>4</sup>

A estrutura vigente na universidade é representada pela figura a seguir:

---

<sup>3</sup> Compõem o Colégio Eleitoral, os membros do Conselho Universitário e da Câmara de Gestão, num total de 113 membros.

<sup>4</sup> Na eleição do novo reitor, que tomou posse recentemente e que exercerá o mandato 2009-2013, repetiu-se o que já tinha ocorrido em eleições anteriores: candidatura única da mesma coalizão de forças que até agora dirigiu a universidade.

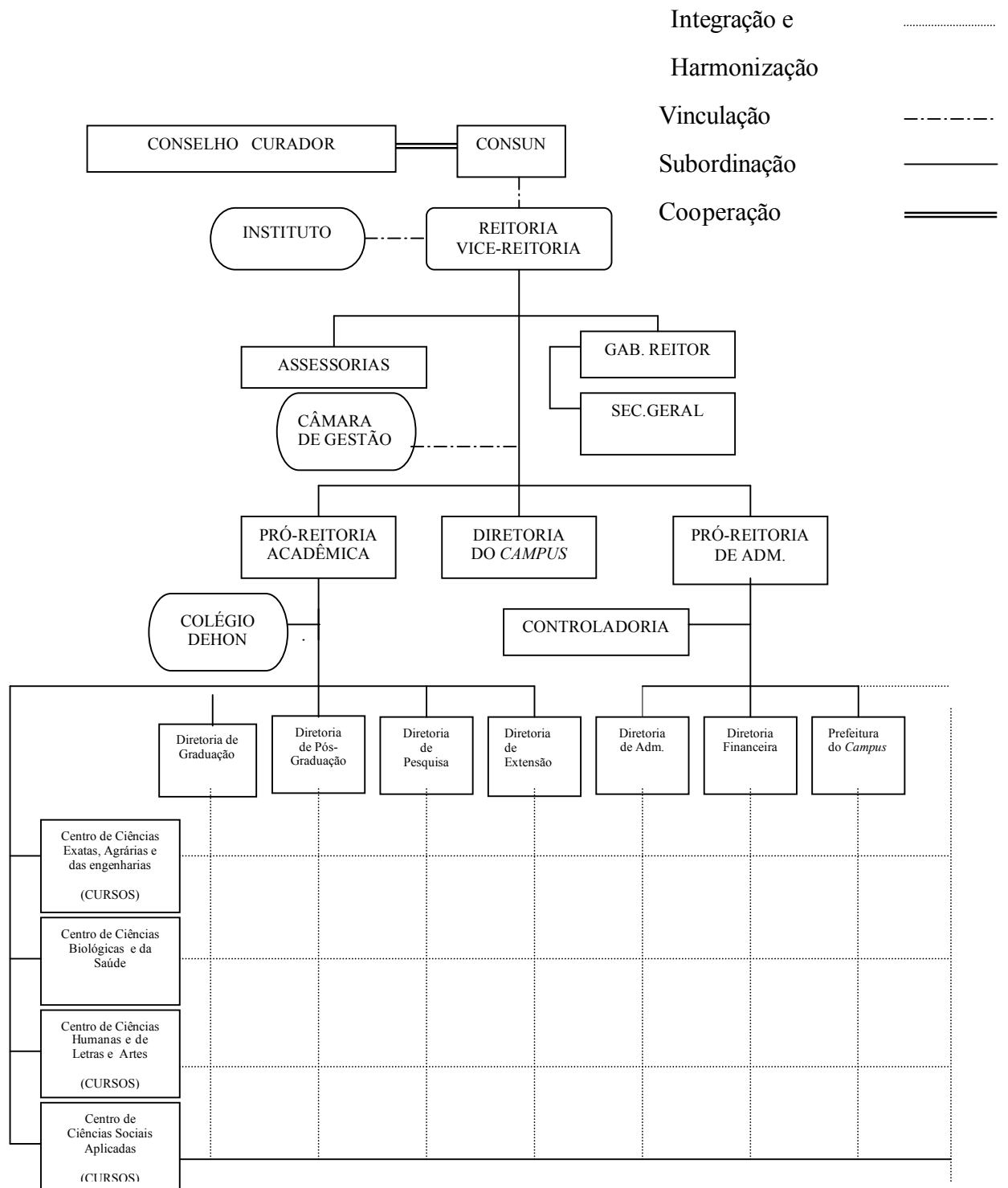


Figura 3: Estrutura organizacional (acadêmica e administrativa) da Unisul. UNISUL, 1998a.

O dirigente máximo, além de exercer as prerrogativas de sua função, é executivo das decisões do Conselho Curador,<sup>5</sup> do Conselho Universitário<sup>6</sup> e da Câmara de Gestão.<sup>7</sup>

O equilíbrio das funções do executivo máximo, o Reitor e Presidente da Fundação, está no Conselho Curador, que tem poderes interventivos. De outro lado, em relação a alguns assuntos, por sua natureza, o Reitor precisa do convencimento do Conselho Universitário.

De qualquer modo, este sistema de “freios e contrapesos” é bastante brando e acaba por configurar uma estrutura centralista, que hiperestima o poder do dirigente central escolhidos, daí a relevância da análise dos estilos gerenciais.

Dentre os demais dirigentes da universidade, apenas os Coordenadores de curso são eleitos pelos colegiados dos cursos, compostos por todos os docentes e estudantes dos cursos. Esta situação, no entanto, não chega a configurar situações de real alternância no poder, visto que, pelo histórico destas eleições, tem sido raras as ocorrências de disputas entre candidatos. Além disto, a maior parte dos candidatos concorre sem apresentar programas e propostas de trabalho, e suas eleições, em grande parte das vezes, expressam alianças com os dirigentes de níveis hierárquicos superiores ou compromissos assumidos com seus pares – os docentes. Mesmo sendo ainda muito cedo para prognósticos, a recente inclusão de todos os alunos no sistema eleitoral (com peso de trinta por cento na escolha) poderá introduzir algumas mudanças nesta dinâmica.

### 1.5.2. A participação e os estilos gerenciais

<sup>5</sup> O Conselho Curador é presidido pelo Prefeito Municipal de Tubarão e é composto ainda pelo Presidente da Câmara Municipal de Tubarão; representante das Centrais Elétricas do Sul do Brasil – ELETROSUL; prefeitos de municípios ou representantes de municípios associados (no período de vigência de convênios de co-manutenção); um representante do Governo Estadual e um Governo Federal (mediante termo de adesão); representantes de entidades públicas ou privadas, de forma individual ou associativa, que concederem subvenções, auxílios, verbas ou contribuições em caráter permanente à universidade. (que deverão corresponder a, no mínimo, vinte por cento do valor destinado à universidade, pela Prefeitura Municipal de Tubarão. (UNISUL, 1998a)

<sup>6</sup> O Conselho Universitário é “órgão de natureza normativa, deliberativa, jurisdicional e consultiva da UNISUL em assuntos de planejamento e administração geral e em matéria de ensino, pesquisa e extensão”(UNISUL, 1998a), tendo a seguinte composição: Reitor, que o preside, Vice-Reitor, Pró-Reitores, dois últimos dirigentes máximos da Instituição, Diretores de Centros; Coordenadores de Curso; Diretores de Órgãos Complementares; Diretores de Campus; representante da Associação de Docentes; representante da Associação de Funcionários; representação discente, nos termos da legislação vigente; representantes da comunidade regional (Poder Executivo de Tubarão; Poder Legislativo de Tubarão; Associação de municípios da Região de Laguna – AMUREL; Diocese de Tubarão; Associação Comercial ou Industrial de Tubarão; SINPAAET – Sindicato dos Professores Auxiliares de Administração Escolar de Tubarão; Associação de ex-alunos; Associação de Pais do Colégio Dehon. Diretório Central dos Estudantes da UNISUL). (UNISUL, 1998a)

<sup>7</sup> A Câmara de Gestão é presidida pelo Reitor e composta pelo Vice-Reitor, Pró-Reitores, Coordenadores de Curso, Diretores de Campus, Diretores das Diretorias que integram as Pró-Reitorias, Diretores de Centro, Diretores dos órgãos complementares e representação discente nos termos da lei.

O fato de ter sido dirigida até agora pela mesma coalizão de forças, não significa que os estilos gerenciais e os espaços de participação tenham se mantido idênticos ao longo do tempo, pois as peculiaridades pessoais de cada um dos dirigentes, bem como os condicionantes externos geraram modos diferenciados de condução.

Utilizando os períodos estratégicos que Alperstedt desenha para estudar as diferentes fases de adaptação estratégica da Unisul até 1998, podemos esboçar, em linhas gerais, um quadro dos diferentes períodos em relação aos estilos gerenciais e espaços de participação da comunidade acadêmica.

Quadro 4  
Períodos estratégicos da Unisul

DESCRIÇÃO	PERÍODO
1. Pioneirismo	1964-1971
2. Crescimento	1972-1976
3. Consolidação burocrática	1977-1988
4. Transformação	1989-1992
5. Expansão contida	1993-1996
4. Expansão empreendedora com consolidação da visão gerencial	1997-2000

Fonte: ALPERSTEDT, 2000, p.126

No primeiro e segundo períodos, ocorre a gestão sendo conduzida pelo fundador, líder com claros traços carismáticos e que, tal como apontado por Alperstedt, exercia “um modo empreendedor de formulação de estratégias”, quebrando paradigmas e convencendo a todos pela força de sua argumentação. Ainda em seu dizer, “As estratégias eram definidas pelo fundador de forma centralizada e autocrática, caracterizando uma organização ainda pequena e com uma estrutura organizacional simples...” (ALPERSTEDT, 2000, p.218).

Nesse período, o poder e o controle estão centralizados no líder, mas, como o grupo dirigente é pequeno, assim como o conjunto de docentes, o espaço para a participação se fazia de modo direto e informal. É freqüente na fala dos professores dessa época as expressões: “todos podíamos sentar numa mesma mesa e conversar” ou “todos nos encontrávamos aos finais de semana, assim como durante a semana”.

Mesmo assim, concordamos com a análise de Alperstedt :

Apesar de possuir uma estrutura organizacional simples, com poucos membros, permitindo uma constante interação entre os seus participantes e propiciando o desenvolvimento de uma cultura organizacional forte e coerente com os símbolos, rituais e mitos compartilhados, não se pode afirmar que a forma colegiada de tomada

de decisão descrita por Birnbaum (1988) efetivamente ocorreu na instituição, pois as decisões encontravam-se centralizadas na figura do principal gestor, logo não eram tomadas por consenso conforme preconiza o modelo colegiado. (ALPERSTEDT, 2000, p.139)

No terceiro período, registra-se liderança que apresenta características diversas, pois se preocupa com a qualidade e a consolidação da instituição, tanto no sentido do reconhecimento formal dos cursos criados e em funcionamento, como com a estabilidade e controle da situação financeira que estava comprometida pelos investimentos iniciais e pela enchente de 1974. No dizer de Alperstedt, trata-se de um líder que se enquadra num modelo burocrático de liderança.

Como o período de gestão é relativamente extenso e coincide com profundas mudanças na instituição, não se pode afirmar que os modos de participação tenham sido os mesmos do início ao final. Se, no início ainda se tratava de uma instituição “familiar”, ao final do período, as dimensões do corpo docente, de funcionários e discentes já haviam crescido a ponto de não tornar mais possível esta dinâmica.

Os tempos eram de fechamento político no país, e, de alguma forma, este ambiente afetava a instituição. A participação se dava em estreitos espaços e os conflitos eram gerenciados com habilidade pelo líder, através de um modelo político de negociações. As crises econômicas e políticas do ambiente nacional influem no comportamento dos estudantes e docentes e este período tem o registro de greves estudantis contra o aumento de mensalidades, sendo que uma, a mais longa delas, com duração de noventa dias, gerou uma crise institucional significativa e exigiu negociações importantes, tanto em termos financeiros como em termos políticos.

O quarto período assinala a primeira gestão da instituição com o *status* de universidade. A estrutura institucional aprovada previa um conjunto de colegiados, espaços de participação de docentes, funcionários, alunos e comunidade externa. O reitor eleito assume em meio às consequências da crise gerada pela greve dos alunos e enfrenta, logo após sua posse, uma greve de docentes que é contornada através de negociações.

Esta gestão foi marcada por dois aspectos bastante nítidos: as dificuldades financeiras que levaram a um atraso sistemático dos salários, e uma tentativa constante de gerir de forma colegiada, através das diferentes instâncias existentes regimentalmente – as Câmaras, os Colegiados dos Departamentos e as Congregações de Curso. Como a crise financeira falava



mais forte do que as possibilidades de participação, estas se desgastaram e o período ficou entendido por muitos como um período em que houve muitas dificuldades de gestão em decorrência da morosidade na tomada de decisões, própria do modelo colegiado.

Mesmo podendo se reeleger, o primeiro reitor da Unisul não apresentou sua candidatura e foi eleito o anterior Diretor da FESSC, a quem ele havia sucedido. Este dirige a Unisul por dois mandatos e, com a experiência que já possuía, re-estabelece a situação financeira da instituição e lhe imprime, gradativamente, um novo ritmo de crescimento.

Apesar de ter um estilo gerencial menos participativo, mantém em funcionamento os colegiados e os espaços de participação previstos. No entanto, dirige a instituição de modo mais pragmático, ou seja, propondo aos colegiados as medidas que considerava necessárias, não aguardando que surgissem deles as propostas. Este estilo gerou maior agilidade nas decisões e mudanças institucionais.

Em seu primeiro mandato, institui o planejamento estratégico, seguindo uma tendência que começava a se instalar nas universidades, especialmente privadas, posto estarmos nacionalmente num período em que, apesar dos discursos de valorização crescente da educação superior como forma de promover o desenvolvimento, menores recursos públicos eram aportados e, cada vez mais, era estimulada a privatização do setor. As outras instituições, consideradas concorrentes, passaram então a ser levadas em conta como elementos cruciais nas decisões da instituição, pois, além das instituições fundacionais já existentes, surgiam as particulares, no sentido estrito, que vêm sediar-se nas áreas de atuação já ocupadas pelas primeiras.

Assim, o planejamento estratégico se apresenta para os gestores como uma ferramenta de gestão que busca a racionalidade e cada vez mais nitidamente a lógica da privatização, até aquele momento estranha à comunidade universitária, com seus critérios de resultados quantitativos de eficiência e eficácia, passa a fazer parte do cotidiano institucional, embora não se torne prevalecente de forma integral e sem conflitos, pois a cultura organizacional a elas se opõe, inicialmente na forma de clara resistência e, mais tarde, de forma menos visível. Atualmente, pode-se dizer que ela foi de certa forma assimilada, apesar de diversos segmentos das áreas acadêmicas a ela ainda fazerem críticas, propondo alternativas de gestão que, evidentemente, leve em conta os custos das diferentes ações, mas que não signifique a implantação pura e simples de padrões empresariais a uma instituição como a

universidade.<sup>8</sup>

Uma das conseqüências do planejamento estratégico foi a alteração, em 1997, do modelo estatutário e regimental da Unisul que extinguiu os departamentos e criou os Centros por grandes áreas de conhecimento. Esta alteração, ilustrada anteriormente na Figura 2, e aprovada após intensa discussão nos colegiados, está baseada num modelo matricial, que prevê responsabilidade compartilhada e que objetiva, ao mesmo tempo, imprimir uma maior agilidade na tomada de decisões .

Esse é o modelo organizacional oficialmente vigente até os dias atuais, embora esteja sendo praticado, de fato, de forma diferenciada, principalmente no que se refere aos cargos indicados por delegação do reitor. Esta situação é própria de uma instituição que cresce e se diferencia a cada dia e que precisa adaptar constantemente seu modelo gerencial às novas realidades. Assim, está em aprovação um novo Estatuto e Regimento que proporão alterações que contemplam a descentralização e unidade necessárias a uma instituição *multicampi* como se tornou a Unisul.

Acrescentando-se a gestão subsequente ao quadro apresentado por Alperstedt, pode-se dizer que se o mandato que se encerrou em 2000 significou a “consolidação da visão gerencial”, o que se iniciou em 2001, e se estende, por dois períodos de gestão, até março de 2009, aprofundou de forma inequívoca esta visão. Tanto pela continuidade da opção pelo planejamento estratégico como ferramenta de gestão, como pelas medidas de expansão, de marketing e pela adoção de diversos outros procedimentos que visam a imprimir uma maior racionalidade gerencial à instituição, como por exemplo: controle contábil baseado em centros de custos, desenho dos processos administrativos, adoção de softwares de gerenciamento de pessoal e de compras, elaboração de planejamento e de orçamentos de forma integrada, contratos de gestão com metas de desempenho financeiro e acadêmico, dentre outras.

Outro aspecto a destacar, e que contribui na caracterização Unisul de hoje, é que, já desde o primeiro planejamento estratégico, a instituição posicionou-se pela necessidade de profissionalização da gestão e essa é uma meta que tem sido buscada através de diversos cursos de formação gerencial oferecidos a seus coordenadores de curso, diretores e gerentes de todos os níveis.

---

<sup>8</sup> Uma das principais críticas reside no fato de que centrar a universidade meramente na busca de resultados em detrimento da preocupação com o processo obscurece o fato de que na educação, os “resultados” não podem ser avaliados apenas de forma quantitativa e mensurável e que é no processo, muitas vezes, que estão os principais resultados.

Assim, a instituição investe em sua expansão, fomentando a formação científica de seus docentes, tanto incentivando seus professores e pesquisadores a qualificarem-se em cursos de Mestrado e Doutorado, como buscando atrair profissionais e docentes qualificados nas diferentes áreas do conhecimento para dar suporte às suas atividades de ensino de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, bem como às atividades de pesquisa e de extensão.

De uma instituição que se fundava num líder carismático, a Unisul, seguindo a tendência predominante no ensino superior privado no sentido estrito do termo, busca, hoje em dia, o exercício de uma gestão profissional, tanto nas áreas administrativas como nas acadêmicas.

Como é próprio da instituição universitária, os conflitos decorrentes de posicionamento e de visões diferentes, embora nem sempre mencionados, continuam existindo. No entanto, a instituição possui um padrão de comportamento que a caracteriza desde seus primórdios e que continua existindo até hoje e é muito bem expresso por Alperstedt:

O que ocorre é que muitos dos conflitos são amenizados pelas barganhas e negociações que se estabelecem entre as diferentes coalizões, confirmando mais uma vez a existência de características do **modelo político de tomada de decisão**. (ALPERSTEDT, 2000, p.208)

## 1.6. Os dados atuais

A Unisul é uma universidade que, como vimos, assume características bastante diversas daquelas presentes em seu surgimento. De uma instituição pequena, localizada numa cidade do sul do estado de Santa Catarina, transformou-se numa instituição com um total 43.000 alunos, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino que vão desde a educação infantil, até a pós-graduação *stricto sensu*, passando pelos alunos de cursos sequenciais, de graduação e de especialização, nas modalidades presencial e a distância. Seus *campi* localizam-se em Tubarão (*Campus* sede), com unidades em diversos municípios vizinhos, Grande Florianópolis, com duas unidades em Palhoça e três no município de Florianópolis, capital do Estado e *Campus* Virtual, com pólos em diferentes Estados da federação. Possui ainda 1524 docentes, sendo que 51% destes são mestres e doutores (UNISUL, 2009, p.26).

Evoluiu também em número de cursos, possuindo, em 2008, 113 cursos de graduação, 3 mestrados e 1 doutorado, além dos muitos cursos de extensão, sequenciais e de especialização (UNISUL, 2009, p.26).

De uma instituição voltada quase que exclusivamente para o ensino, a Unisul hoje investe cada vez mais em pesquisa, com grupos e núcleos de pesquisa consolidados e que recebem fomento através de recursos institucionais, além de captarem recursos externos. Existem ainda diversos programas de iniciação científica: o PIBIC, do CNPq, o PUIC – Programa Unisul de Iniciação Científica – com recursos próprios da universidade e que concede anualmente 200 bolsas a alunos de graduação, o PMUC – Prêmio Mérito Universitário, da FAPESC – e os Artigo 170 e 171, que concedem bolsas com recursos do governo do Estado de Santa Catarina, e para os quais a universidade oferece a contrapartida de alocação de horas de professores orientadores (UNISUL, 2009, p.45).

Diversos serviços também são desenvolvidos na universidade, dentre os quais: Programa Universidade da Experiência, Programa Unisul de Esportes, Serviço de Assistência Integral à Saúde, Projeto Amigos da Saúde Mental, Serviço de Psicologia, Clínica Escola de Fisioterapia, Clínica escola Odontológica, Laboratório de Análises Clínicas, Escritório Modelo de Advocacia, Programa de Inclusão Digital, Rádio Universitária e TV Educativa, (UNISUL, 2009, p.47-49)

Também devem ser destacados o processo de internacionalização da universidade, através de parcerias com importantes universidades no exterior e do intercâmbio de docentes e de alunos, que é crescente.

#### 1.6.1. O financiamento

A Unisul, como uma instituição fundacional municipal, recebeu um patrimônio inicial por dotação da Prefeitura Municipal de Tubarão, seu município sede, e construiu seu patrimônio atual, através da gestão do patrimônio inicial e dos recursos financeiros provindos dos serviços que presta: no ensino, na pesquisa e na extensão universitária.

Pelos seus normativos, possui como fontes de recursos financeiros: a subvenção anual da Prefeitura Municipal de Tubarão; subvenções porventura providas de outros Municípios, do Estado e da União, assim como de pessoas físicas ou jurídicas; mensalidades, anuidades e taxas cobradas dos alunos; financiamentos providos de convênios, acordos e contratos; arrecadações de fundos especiais que proporcionem recursos financeiros para seu funcionamento; renda de aplicações de bens e valores patrimoniais e outras receitas provenientes de bens e prestação de serviços. Além disto, como instituição sem fins lucrativos, não visa a obtenção de lucros nem distribui resultados, dividendos, bonificações ou vantagens financeiras a mantenedores, benfeitores e administração superior. (UNISUL, 1998a)

Através dos dados do orçamento da universidade se pode verificar como é sua dinâmica de manutenção. Como vimos, o fato de ser uma fundação criada pelo poder público municipal, não assegura à Unisul, sua manutenção, sendo que suas fontes de financiamento residem, fundamentalmente, nos serviços que presta.

Isto pode ser visualizado no quadro abaixo, em que é apresentado o orçamento da universidade para 2008:

Quadro 5  
Orçamento consolidado  
Unisul  
2008

DESCRIÇÃO	VALOR (R\$)	%
1. RECEITAS	216.244.088	100,0
1.1. RECEITAS OPERACIONAIS	215.680.477	99,7
Colégio Dehon	3.748.661	1,7
Cursos de Graduação	154.675.783	71,5
Cursos de Tecnólogo	37.478.490	17,3
Cursos de Pós-graduação	13.899.487	6,4
Cursos Sequenciais	624.400	0,3
Extensão	3.557.144	1,6
Bens e Serviços	1.696.512	0,8
1.2. INADIMPLÊNCIA	(13.349.139)	-6,2
1.3. RECEITAS COMPLEMENTARES	13.912.751	6,4
Subvenções	9.259.130	4,3
Receitas financeiras	4.653.621	2,2

Fonte: elaboração da autora, 2008. Dados disponíveis em: Unisul/Conheça a Unisul/orçamento <[www.unisul.br](http://www.unisul.br)>. Acesso em 4 maio 2009.

Estes dados conferem com o realmente executado, conforme depoimento do Pró-Reitor de Administração da universidade, que diz:

Quanto ao financiamento, com pouco mais de 82% das origens, tem-se a receita de mensalidades dos cursos de graduação [incluindo os tecnólogos] e do Colégio Dehon. Cerca de 4% são recebidos de subvenção e os demais são oriundos de projetos – especialmente de pesquisa ou de fomento público à pesquisa, à cultura e ao esporte. Incipientes experiências estão surgindo na parceria de pesquisas com o setor privado.(PROAD, 2009)

## **2. A Universidade do Sul de Santa Catarina: as práticas de organização dos currículos**

Na discussão das práticas de organização curricular, apresentaremos inicialmente as práticas da instituição como um todo e, logo a seguir, passaremos à análise das práticas dos cursos selecionados. Tal como referido anteriormente, os documentos institucionais foram “lidos” como reveladores das práticas curriculares da instituição e, ao mesmo tempo, como políticas curriculares internas, orientadoras para as demais instâncias da universidade – especialmente seus cursos.

As práticas institucionais e dos cursos serão cotejadas com as políticas curriculares brasileiras e com tipos de práticas apresentados no Capítulo I, para que se possa buscar a resposta da segunda pergunta de pesquisa e da hipótese a ela subjacente, ou seja, se elas são hegemonicamente reprodutivas, adaptativas ou inovadoras.

### **2.1. As práticas institucionais de organização dos currículos**

Numa análise do movimento interno de organização curricular na Unisul, podemos dividi-lo em dois grandes períodos: o que vai da criação da instituição até seu primeiro planejamento estratégico (1964-1993) e o que sucede a este (1994-2008).

Visualizando:

Quadro 6  
Períodos de organização dos currículos na Unisul

PERÍODO	DESCRIÇÃO	PERÍODO
Da criação até o planejamento estratégico	Esponsaneismo	1964 – 1993
Do planejamento estratégico até atualmente	Sistematização inicial	1994 – 1999
	Re-posicionamento e alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais	2000 – 2005
	Re-alinhamento ao cenário nacional, social e institucional	2006 – 2008

Fonte: elaboração da autora, 2008.

O primeiro período pode ser caracterizado pelo modo através do qual o currículo era planejado: a instituição não possuía normativas explicitadas sobre este assunto e cada proposta de curso era elaborada seguindo uma sistemática específica. O colegiado superior que analisava e aprovava as propostas recebia basicamente a matriz curricular a ser desenvolvida, com as disciplinas, sua carga horária e pré-requisitos a serem obedecidos. Poucos cursos dispunham de mais elementos além destas informações.

Este procedimento prevaleceu desde a fundação da instituição e não diferia dos procedimentos adotados na maior parte das instituições de ensino superior brasileiras.

Quando, em 1993, a universidade iniciou o trabalho com o planejamento estratégico, ficou evidenciado que essa era uma forte fragilidade institucional que dificultava uma maior consistência e qualificação na ação pedagógica : <sup>9</sup>

A análise destes dados (do diagnóstico parcial da realidade para subsidiar o Planejamento Estratégico) nos levou a concluir pela ausência de um quadro referencial pedagógico e, conseqüentemente, pela falta de uma atuação coesa na instituição, relativa ao processo educativo.(....) Percebeu-se a indefinição clara dos pressupostos filosóficos da educação assumidos pela Unisul, a falta de clareza dos objetivos institucionais e de cada curso e a ausência de um projeto coletivo que leve a um trabalho integrado e coerente. (UNISUL,1993, p.26-27)

Foi então definido como um dos objetivos estratégicos, a gestão pedagógica fundamentada no Projeto Pedagógico Institucional e no projeto pedagógico dos cursos de graduação e iniciou-se um movimento institucional de discussão das diretrizes orientadoras do Projeto Pedagógico Institucional e dos cursos.

<sup>9</sup> Esta fragilidade não era exclusiva da universidade, posto que a maior parte das instituições de ensino superior no Brasil, neste período histórico, atuava sem ter propriamente projetos pedagógicos para seus cursos.

O período que vai de 1994 até o momento atual, por sua vez, pode ser mapeado, no que se refere a este aspecto, em três grandes etapas que possuem características e significados diversos.

Na etapa de 1994 a 1999, além da ampliação do conceito estrito de currículo e grade curricular para o de projeto pedagógico, realizou-se um resgate da história dos cursos, uma reflexão sobre suas bases epistemológicas e conceituais, um repensar dos currículos à luz destes elementos, uma revisão do sistema de avaliação do aproveitamento escolar e uma sistematização e registro do trabalho realizado através dos documentos dos projetos pedagógicos dos cursos. Estes documentos passaram a ser os parâmetros para o trabalho dos cursos, expressando os indicadores da qualidade que se desejava atingir.

Assim, as políticas pedagógicas da universidade passam a ter referenciais estabelecidos coletivamente no Projetos Pedagógico Institucional e dos cursos, além do fazer pedagógico cotidiano. Este movimento é registrado por entrevistados:

A universidade teve a sabedoria de muito antes do que a legislação exigisse, formular um PPI. E formulando este PPI, definiu os referenciais com que a universidade quer trabalhar, em toda a ação : na ação pedagógica, na ação científica, na interação com a sociedade. O PPI é o documento mais formal que explicita os grandes fundamentos e os referenciais. Este PPI tem como balizador a própria Missão, Valores e visão da Universidade. Então estes são balizadores do PPI e , dos referenciais da PROAC. (BE5)

[...] o maior referencial tem sido o próprio fazer pedagógico, ou seja, através de diagnósticos, nem sempre formais, é que se (re) pensou por muito tempo a política pedagógica da Universidade. A partir de 1993, com a formulação dos PPc, estas políticas têm sido pensadas também à luz da implementação destes projetos, através de avaliações, também nem sempre formais.[...] Avaliações externas também têm sido referenciais para políticas pedagógicas da Unisul. (BE6)

Consolidou-se uma sistemática e metodologia para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos que foi, mais adiante, formalizada e institucionalizada no Regulamento da Graduação, referido adiante, assim como um fluxo de aprovação dos projetos dos cursos. Conforme este fluxo, os projetos pedagógicos dos cursos nascem nas Congregações de Curso, que são os órgãos colegiados que congregam os docentes e alunos de cada curso. Após elaborados, passam por uma análise da Diretoria de Graduação/Coordenação de Ensino e Comissão Legal, ligadas à Pró-Reitoria Acadêmica que emitem parecer relativamente ao projeto. Quando o parecer favorável é emitido, a Diretoria de Graduação remete o projeto ao



Pró-Reitor que, por sua vez, após analisá-lo, encaminha para a Câmara de Gestão, que é o órgão que delibera em instância máxima sobre o assunto.

A Câmara de Gestão é um órgão composto exclusivamente de gestores da instituição e que delibera, dentre outros assuntos, sobre os projetos e currículos dos cursos. Esta estrutura e fluxo teve a finalidade de:

[...] dar agilidade à muitas decisões internas, não levar pra um Conselho mais político, que era o Conselho Universitário. Então, por isso, [ a aprovação de] todos os projetos pedagógicos, as questões que requerem mais agilidade dentro da universidade, é realizada neste órgão.(BE4)

Após ser submetido e aprovado por este Colegiado, os projetos passam a ser implementados pelos cursos. Neste aspecto, há pesquisas que mostram que o processo de implementação ainda possui lacunas e necessita de avanços, especialmente no que se refere ao acompanhamento e à avaliação dos projetos, bem como nas efetivas práticas dos docentes em sala de aula (EHRENSPERGER, 2006).

Sobre isto fala um entrevistado:

Mas eu creio que nós ainda temos falhas nisso tudo. Melhoramos muito, sem dúvida, com a criação do projeto pedagógico institucional, mas eu não vejo atitudes práticas, de gestão, de implantação daquilo que nós aprovamos. Não vejo um acompanhamento e uma avaliação da execução dos nossos projetos pedagógicos.(BE4)

A segunda etapa, que transcorre de 2000 a 2005, decorre de um importante fator externo: a extinção, pela Lei de Diretrizes e Bases, dos Currículos Mínimos dos cursos de graduação e a discussão e edição das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Estas, como vimos, ao contrário dos Currículos Mínimos, ao conferir maior autonomia na configuração dos currículos, exigiam a elaboração de projetos pedagógicos que expressassem a intencionalidade das instituições de ensino superior. Na Unisul, esse trabalho já havia iniciado em 1994, e o desafio foi então avançar, avaliando e rediscutindo os projetos pedagógicos e alinhando os currículos à luz das novas Diretrizes.

Mesmo reconhecendo que o principal referencial para as políticas curriculares da Unisul sejam os aspectos legais, há gestores que explicitam um outro referencial também presente – o fator sustentabilidade e competitividade:

O principal referencial e o legal, ou seja, as diretrizes curriculares nacionais. Todavia, há um forte referencial, nem sempre assumido, que está intimamente relacionado à competitividade, ou seja: a luta pela sobrevivência, “camuflada” pelo slogan da “excelência”, da inovação, da reputação, da criatividade, entre outros.(BE6)

O parâmetro econômico pode, na visão crítica de um gestor, trazer distorções não desejadas aos projetos de formação, sendo necessário recolocar a questão:

Em nome disso, por vezes, se perde a essência, que é a própria formação do aluno, futuro profissional. Pensa-se muito na “novidade” e se esquece dos fundamentos que são essenciais. Hoje, a Unisul, após intenso trabalho da PROAC/DEPEX, vem travando uma luta para recolocar a importância de o formado ter o que é de essencial para sua profissão, ou seja, os fundamentos para que possa exercer a sua profissão, bem como mostrar-lhe a necessidade de formação continuada, ao longo da vida. É um começo. (BE6)

Embora o processo de definição das Diretrizes Curriculares tenha se estendido, nacionalmente, por alguns anos, a instituição tomou a decisão estratégica de iniciar o realinhamento à luz dos documentos preliminares que eram divulgados, e que já apontavam as tendências da formação, sem aguardar a edição definitiva das Diretrizes de cada área.

Nesse período, todos os cursos da universidade passaram por um processo de avaliação, rediscussão e reformulação de seus projetos, alinhando-os às Diretrizes Curriculares Nacionais. Além disto, novos cursos foram criados também à luz destas normativas.

A terceira etapa, de 2006 até 2008, é demarcada pela discussão realizada, em janeiro de 2006, no III ° Fórum de Gestores, evento realizado anualmente pela alta gestão da universidade e que envolve todos os seus gestores – acadêmicos e administrativos. Neste fórum foram apresentados e discutidos dados relativos ao novo cenário do ensino superior no Brasil e na região.

Esses dados, fundados em estatísticas oficiais, registravam o acirramento da concorrência no setor privado de ensino, decorrente das facilidades no processo de abertura de cursos, que vinha desde 1995<sup>10</sup>, e que chegavam a um ponto limite, gerando queda na demanda, vagas ociosas, alta taxa de evasão em vários cursos, inadimplência, baixo número de alunos por sala, além de oferta de cursos superiores por valores com os quais as instituições que tinham o *status* de universidade, como a Unisul, dificilmente poderiam competir. Esta

<sup>10</sup> A partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram facilitadas a abertura de instituições e de cursos de modo que entre 1980 a 1994 o setor privado cresceu 9,7% e entre 1995 e 2004, o crescimento do número de instituições foi de 208% (UNISUL, 2006a)

realidade, embora conhecida por todos, ainda não havia afetado significativamente as instituições de Santa Catarina, nomeadamente a Unisul. No entanto, começava a estender-se à região de sua abrangência e, no entender dos gestores, requeria a adoção de medidas estratégicas preventivas (UNISUL, 2006a).

A Unisul posicionou-se quanto à necessidade de um re-alinhamento equacionando suas dificuldades e buscando a preservação do objetivo de preservar a qualidade alcançada pelos seus cursos. Este movimento, denominado Agenda Transformação e Compromisso, provocou diversas mudanças administrativas e pedagógicas dentre as quais registra-se (UNISUL, 2006b):

- a adequação do calendário acadêmico para cumprimento das horas-relógio estabelecidas nos currículos;<sup>11</sup>
- a introdução processual de disciplinas a distância nos cursos presenciais, de modo a atingir o percentual de 20%, permitido na legislação;
- o estabelecimento de disciplinas comuns, constitutivas da formação dos alunos de todos os cursos – nomeadamente Sociologia, Filosofia, Ciência e Pesquisa, Leitura e Produção Textual;<sup>12</sup>
- a discussão e consolidação de disciplinas comuns por áreas e subáreas de conhecimento;<sup>13</sup>
- a conseqüente revisão dos projetos pedagógicos e dos currículos dos cursos de graduação, à luz de novas diretrizes institucionais relativas à carga horária, bases comuns, disciplinas a distância, estágios e trabalhos de conclusão de curso, especialmente.<sup>14</sup>

Em decorrência, todos os cursos passaram de modo simultâneo por reformulações e houve um movimento em busca de construção de currículos que, mantendo a qualidade

<sup>11</sup> Esta normativa, conforme descrita em outro capítulo, exigiu a adequação dos calendários, posto que a hora-aula que vinha sendo praticada, conforme o entendimento da maior parte das IES brasileiras, era de 50 minutos.

<sup>12</sup> Estas disciplinas já existiam nos currículos dos cursos até 1994, no denominado Ciclo Básico e, gradativamente, foram sendo substituídas por disciplinas específicas de cada curso.

<sup>13</sup> As bases comuns de cursos por áreas afins já haviam sido construídas para as Licenciaturas, para os cursos da área de Gestão e da área das Exatas e Engenharias. O processo referido neste momento generaliza e acentua estas bases comuns.

<sup>14</sup> No que se refere à carga horária total dos cursos, foi definido que ela deveria, mantendo a qualidade requerida, ater-se ao mínimo estabelecido pelas Diretrizes Curriculares tendo em vista às condições do aluno em termos de custo e de duração do curso. No que se refere aos estágios e trabalhos de conclusão de curso, foram definidas normativas para conciliar um adequado acompanhamento e orientação com os custos em créditos daí decorrentes.

acadêmica fossem, ao mesmo tempo, mais alinhados às demandas externas quanto ao perfil, à carga horária e duração. O processo foi coordenado institucionalmente pela Pró-Reitoria Acadêmica; Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão e Coordenação de Ensino.

Há, por parte de gestores institucionais, a consciência de que este momento atendeu a questões estratégicas e conjunturais ligadas à crise econômico-financeira que ameaçava a universidade e que requereu, por sua vez, alterações na estrutura pedagógica:

[ A Agenda Transformação e Compromisso] ...esse projeto de transformação, atendeu mais uma questão muito pontual, que foram problemas que nós tivemos, que começaram com problemas de outra natureza, mas que fizeram que fossemos forçados a rever toda a estrutura pedagógica. Eu ainda acho que podemos avançar mais nesse caminho, acho que muitos projetos estão distantes da realidade. (BE4)

Aqui merece um retrospecto de em que contexto este movimento surgiu na universidade.[...] Em cima do planejamento estratégico universidade visualizou que teria que ter mais agilidade nas adequações não só em relação a certos conteúdos curriculares mas em relação a ações que deveria empreender para projetar a universidade nesta nova fase. Então foi dentro de uma visão estratégica da universidade, que se preparava para reformular, não só os currículos de seus cursos mas também toda uma ação da própria universidade.(BE5)

Assim, temos explicitadas constatações que expressam uma visão crítica em relação este momento:

Embora esta agenda [Transformação e Compromisso] tenha trazido muitas contribuições aos processos pedagógicos, bem como corrigido distorções, como, por exemplo, o tempo de duração de alguns cursos, extremamente longos; a compatibilização de disciplinas, as disciplinas institucionais, entre outros. Sem dúvida, foram altos os ganhos, todavia o que desencadeou o processo foi, novamente a competitividade, a saúde financeira, a sobrevivência. Ou seja, o pedagógico foi conduzido pelo administrativo e financeiro. (BE6)

Percebe-se também nas políticas institucionais relativas à criação de cursos, uma explicitação de que a universidade precisa considerar as possíveis demandas para seus projetos de formação, o que reduz o seu espaço para a proposição livre e distanciada da realidade externa. Esta demanda é entendida como mais diretamente relacionada ao “mercado” ou ao contexto requerido pela sua “interação com o mundo”:

O modo que a universidade privada pensa é completamente diferente da universidade pública. Ela tem que sobreviver, ser perene, pra isso depende de recursos que vêm dos alunos e não do Estado, do governo. Então você tem que pensar em um portfólio de cursos atualizados e tem que estar permanentemente olhando essas questões. Não adianta criar um curso que nós podemos considerar importante para a formação das pessoas, mas ele pode não ter mercado. Então hoje em dia você tem que pensar um pouco o que as pessoas estão querendo, e não o que a universidade quer impor. (BE4)

Se a universidade tem uma missão e um planejamento que vislumbra uma interação com o mundo e especialmente nas áreas de atuação, e no momento em que ela tem hoje sua abrangência ampliada, ela teve que rever os seus instrumentos de atuação de uma forma já mais sintonizada com este novo momento. Este é o balizamento que você faz, por exemplo, para extinguir cursos que pela sua concepção não acrescentariam do ponto de vista nova formação e criar outros projetos que pudessem atender não só a demanda, mas este novo momento.[...] E a universidade tendo um vocacionamento e diretrizes claras, então a criação de novos cursos tem que seguir este posicionamento que a universidade tomou.(BE5)

Discorrendo sobre o processo de criação, suspensão e extinção de cursos na universidade, reflete criticamente um gestor, mostrando que, muitas vezes, esta avaliação de demanda é precária, assim como a decisão de extinção também carece de racionalidade gerencial:

A demanda serve tanto criação como para as outras duas situações. Entretanto, embora seja o critério que se utiliza para criação, ele se torna contraditório, pois não se faz uma avaliação cuidadosa da necessidade, da demanda para o curso. Assim se criam cursos que não são oferecidos por falta de uma demanda que justifique sua abertura. No caso de extinção ou suspensão de oferta este critério se aplica via de regra, embora, penso eu, também com distorções, quando se pensa no número mínimo de alunos para abrir uma turma. Parece, em algumas situações que mais vale deixar toda uma estrutura desativada a tê-la funcionando com um menor número de alunos. (BE6)

Como consequência desta forma de deliberar, decorre que é restrita a autonomia das Congregações de curso no processo de criação dos cursos:

A Congregação de Curso não tem autonomia para criar cursos. Na verdade ela procura manter o seu curso. Normalmente quem cria o curso são os dirigentes da universidade, que propõem um determinado curso. (BE4)

Já no que se refere ao processo de alteração do currículo, o curso tem espaço autônomo para manifestar-se:

É o curso que congrega o corpo docente e os profissionais das áreas que vai desenvolver estas diretrizes que mencionei. Se o curso não tiver capacidade de formular estes programas e estas propostas, não teremos uma congregação de curso, temos apenas profissionais recrutados e que possam apenas executar tarefas curriculares de um programa designado para eles. A universidade não trabalha nesta direção, a universidade trabalha no sentido de que as reformulações possam representar um alinhamento de seu corpo docente com os propósitos da universidade. E o curso reflete um elemento dentro deste contexto de propostas. A autonomia pressupõe maturidade de desenvolver os projetos e é fundamental pois eles é que vão desenvolver o currículo. (BE5)

Quanto às alterações curriculares, elas acontecem,[...] basicamente por duas razões: a primeira de ordem legal, quando ocorrem mudanças nas diretrizes do curso; a segunda está relacionada aos interesses do curso e/ou instituição. (BE6)

O curso tem autonomia na proposição do currículo, dentro da observação das normas gerais nacionais e institucionais, bem como da congregação do curso. (BE8)

Fala um gestor, manifestando suas preocupações com algumas consequências não desejáveis desta autonomia:

Vejo com preocupação [ a autonomia] pelas seguintes razões: - atualmente prega-se o discurso da multi-inter-transdisciplinaridade dos conteúdos, das disciplinas. Neste sentido a “autonomia” dos cursos nas questões curriculares pode deslizar para particularidades desnecessárias; para especificidades não tão específicas assim; para a “inovação” que facilmente se confunde com modismo. Isto provoca muitas vezes, a descaracterização do curso. Ou seja, com o objetivo de tornar um curso diferente, pode-se descaracterizá-lo, inclusive nas suas especificidades fundamentais. - Um outro problema que esta autonomia pode gerar é que se podem elaborar propostas curriculares para “determinados interessados”, ou seja essa disciplina não pode faltar, pois é “minha” disciplina. [...] Entendo que estamos num processo de amadurecimento que ainda não comporta decisões tão importantes e que afetam diretamente a formação de futuros profissionais. Acredito na autonomia “prudente”, atualmente representada pela flexibilização curricular. Aliás estamos vivenciando esta fase de transição, para quem sabe, mais adiante, darmos um passo a mais na direção de mais autonomia. (BE6)

#### 2.1.1. Os resultados do caminho percorrido

A trajetória iniciada em 1994 promoveu a acumulação de conhecimento institucional sobre o tema, de modo que a universidade hoje possui documentos e metodologias de trabalho gerados e consolidados coletivamente, a saber:

O *Projeto Pedagógico Institucional* – PPI, construído através de discussão com a comunidade universitária e consolidado em 2003, que traduz a visão da universidade sobre a sociedade e sobre seu papel neste contexto. Expressa ainda as concepções sobre ciência, conhecimento, ensino, aprendizagem e avaliação, o perfil do docente e de profissional que a universidade deseja ter e formar, bem como as principais políticas e diretrizes relativamente ao ensino, pesquisa e extensão (UNISUL, 2005a).

Quando fala sobre o perfil do profissional que a universidade deseja formar, explicitado no PPI, e às políticas curriculares da universidade, registra um gestor:

É muito mais coerente com a política da universidade, preparar o estudante para a vida, como cidadão: que se relaciona, que é capaz de buscar soluções para os problemas do entorno em que se situa, e como alguém que é capaz de se adequar às mudanças que a própria sociedade impõe: quer nas relações de mercado, quer nas

relações de convivência com a mesma sociedade. Então o curricular é isso. Do ponto de vista de assegurar isto: a capacidade que o aluno deve ter de constantemente aprender tem alguns fundamentos do ponto de vista de formação. Então o currículo reflete este embasamento. E o currículo que desconsidera fundamentos básicos que levam o aluno a ter a capacidade de pesquisar, a capacidade de compreender e interagir com a realidade, é um currículo defasado com os objetivos da universidade.(BE5)

O *Regulamento da Graduação*, documento que sintetiza orientações sobre a gestão pedagógica dos cursos de graduação fundada no Projeto Pedagógico Institucional e dos cursos, as diretrizes e fluxos para a elaboração dos projetos e currículos dos cursos de graduação, para sua implementação e avaliação, para estágios e monitorias e para a qualificação pedagógica dos docentes (UNISUL, 2004a). Este documento contém ainda algumas importantes ferramentas de trabalho para os colegiados de curso, a saber:

A “*Metodologia de elaboração e (re) elaboração dos projetos pedagógicos*”, tanto para cursos presenciais como a distância, que prevê a possibilidade, conforme parâmetros propostos pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares, de construção de currículos com características de flexibilidade. Assim, além formação básica do aluno na sua área de graduação, o modelo de organização curricular que prevalece na instituição também possibilita que esta formação tenha características próprias e dinâmicas de modo que, além das trajetórias comuns, alunos do mesmo curso podem construir currículos com particularidades conforme suas próprias escolhas. Esta possibilidade está sintonizada com as atuais tendências nos processos de organização curricular, que conciliam aquilo que é básico na formação com a diversidade requerida pela sintonia dos cursos com o seu entorno e com as preferências específicas dos próprios alunos que, assim, passam a ter um papel ativo no direcionamento de sua formação pessoal e profissional. Este modelo recebeu a denominação de *Flexibilização Curricular* e é aplicado em todos os cursos de graduação, respeitadas as suas especificidades.

O modelo é visto como necessário por gestores institucionais por possibilitar a formação do cidadão e do profissional, que deve ter a visão de formação contínua:

[...] nós sempre caminhamos no sentido de procurar dar essa formação [ geral e humanística], que muitas vezes pode ser mais importante que a formação profissional, num mercado como o do Brasil, muito irregular, em que 70% das pessoas que se formam não exercem a sua profissão... se ele tem uma boa formação de base ele consegue se adaptar à outras profissões. Acho que devemos persistir nisso, quem sabe ampliar [...] (BE4)

Pensando esta questão num contexto mais amplo, como por exemplo, a celeridade com que surgem novos conhecimentos, entendo que a universidade não pode trazer para si, a responsabilidade de dar conta de tudo isso num curso de graduação, pois

isso implicaria em cursos cuja duração seriam incompatíveis com as “urgências dos novos tempos”. Acredito que as universidades têm a responsabilidade de formar um aluno que possa concluir a sua graduação e exercer a sua profissão com qualidade. Para isto, o aluno deve ter acesso aos conhecimentos que lhe sejam fundamentais. Deve também inculir no aluno a necessidade da formação contínua, ou seja, que o conhecimento não se esgota naquilo que lhe foi oferecido; o novo nem sempre substitui o “antigo” porque o antigo em geral são os fundamentos para que se possa compreender o novo. Ao lado disso, também não se pode elaborar um currículo que esteja focado apenas em competências técnico-científicas, afinal a universidade forma cidadãos e esta formação exige o desenvolvimento de outras competências: ética, cognitivas, estética, entre outras. As próprias diretrizes curriculares nacionais sinalizam nesta direção ao incluir a necessidade da flexibilização curricular e as AACAs. Penso que se deve buscar o equilíbrio e não perder de vista o desenvolvimento das competências necessárias, para o exercício profissional e da cidadania. (BE6)

Conforme o modelo de *Flexibilização Curricular*, o currículo dos cursos de graduação, independentemente de suas peculiaridades, é estruturado em núcleos: o Núcleo de Base, o Núcleo de Concentração, o Núcleo Orientado e o Núcleo Livre ou Eletivo, além das Atividades Acadêmicas Curriculares Adicionais.

Estes são assim definidos no Regulamento da Graduação:

§ 2º O Núcleo de Base, cuja função é preservar a identidade da área de formação, é composto pelo conjunto de saberes distribuídos ao longo do curso, que envolvem os conteúdos essenciais definidos nas Diretrizes do MEC para os cursos de graduação.

§ 3º O Núcleo de Concentração, cuja função é assegurar o diferencial do curso na UNISUL, em relação a outras IES, é composto pelo conjunto de saberes propostos pelo projeto pedagógico do curso, conforme seu perfil específico, podendo um mesmo curso possuir núcleos de concentração diferenciados conforme o campus em que seja oferecido.

§ 4º A criação de um novo Núcleo de Concentração pressupõe a elaboração de um projeto de Núcleo a ser acrescentado ao projeto original do curso mediante aprovação dos órgãos competentes.

§ 5º O Núcleo Orientado, cuja função é atender o dinamismo da produção do conhecimento científico e das mudanças no mundo do trabalho, é composto pelo conjunto coerente de saberes resultante de proposta do curso em consonância com as demandas dos campos de atuação profissional.

[....]

§ 7º O curso poderá ainda prever um Núcleo Eletivo com a função de proporcionar ao aluno a possibilidade de ampliar e diversificar sua formação e que será composto por um conjunto de saberes oferecidos em qualquer outro curso de graduação e escolhido pelo aluno para integralizar seu currículo.

§ 9º As Atividades Acadêmicas Curriculares Adicionais (AACA) são constituídas por atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de atividades decorrentes das relações com o mundo do trabalho, circunscritas à área de formação, realizadas na Unisul ou em outras instituições nacionais ou estrangeiras, configurando-se, pois, como elementos significativos capazes de enriquecer a formação pessoal e profissional do aluno (UNISUL, 2005a, p.27-29)

Outra ferramenta é a “ *Metodologia de Implementação e Acompanhamento dos Projetos Pedagógicos dos cursos*”, construída coletivamente com os coordenadores de curso,



após diagnóstico que remeteu para a necessidade de consolidação de padrões institucionais para esse processo.<sup>15</sup> Ela foca na gestão pedagógica e passa a constituir-se num suporte ao coordenador do curso, pois seu uso permite a identificação de indicadores de processo e de resultado que dimensionam como o projeto do curso, tal como idealizado, está sendo colocado em prática pelo coletivo dos docentes. Assim, a recondução e retomada das ações, resultante deste diagnóstico, pode proporcionar o aprofundamento da implementação do projeto e, consequentemente de sua qualidade.

A partir de 2006, está sendo construído, aplicado e consolidado outro instrumento de trabalho que é a “*Metodologia de avaliação dos cursos através da análise dos resultados do ENADE*”. Este trabalho tem promovido uma ampla discussão nas congregações de curso e, através da análise das questões das provas em relação às competências por elas requeridas e dos resultados obtidos pelos alunos, tem gerado planos de ação visando à melhoria do trabalho pedagógico. Trata-se de trabalhar os resultados de forma a avaliar o curso, os docentes e suas práticas pedagógicas e buscar, através desta avaliação, mais qualidade acadêmica (UNISUL, 2006c).

Além destas ações, dois outros projetos relativos ao aperfeiçoamento das práticas curriculares devem ser mencionados:

O *Programa de Assistência Pedagógica*, implantado a partir de 2003, com o objetivo de oferecer melhores condições ao coordenador do curso para a implementação dos projetos pedagógicos. Este Programa conta com profissionais com formação pedagógica em nível de mestrado, recrutados e contratados e capacitados especificamente para esta função e que, atuando em conjunto e sintonia com o coordenador do curso, dão suporte a este na execução do projeto do curso, na orientação das questões pedagógicas e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem (UNISUL, 2004b; EHRENSPERGER e FELISBINO, 2008).

O *Programa de Profissionalização Pedagógica dos docentes*, implantado a partir de 1998, que tem como objetivo oferecer aos docentes de todos os cursos, através de formação continuada, oportunidades de aperfeiçoamento do fazer pedagógico no ensino superior (UNISUL, 2004d). Este programa atua em sintonia com os coordenadores de curso e assistentes pedagógicos, no sentido da identificação e oferta de formação, conforme as

---

<sup>15</sup> Diagnóstico materializado na monografia de curso de especialização em Gestão Universitária, realizado pela autora. Ver EHRENSPERGER (2002)

necessidades específicas de cada área e curso. Envolve diversas modalidades: eventos, palestras, seminários, oficinas e cursos e é oferecido tanto nos períodos de recesso de aulas, como durante o semestre letivo. A participação dos docentes nos eventos é voluntária e tem sido crescente, o que denota sua pertinência e aceitação.<sup>16</sup>

Também o sistema de avaliação da aprendizagem foi amplamente discutido na universidade, o que gerou uma reformulação regimental. O sistema adotado tem como princípio básico a avaliação processual e diagnóstica, em que todas as atividades desenvolvidas devem ser meios de avaliar o processo e o resultado obtido pelo aluno.

No entanto, mesmo com uma concepção pedagogicamente adequada, as práticas docentes não mudaram em sua totalidade. Assim se expressa um gestor sobre o estágio em que se encontra a instituição, em relação a este ponto:

Este tipo de avaliação exige uma série de mudanças no processo ensino aprendizagem: metodologias de ensino, recursos didáticos, instrumentos de avaliação. Mudar leva tempo. Mas existe todo um trabalho voltado para a compreensão e adoção deste princípio, lá na sala de aula e já avançamos bastante. Entretanto ainda estamos longe de atingir este princípio como um todo, pois além de ser difícil atingir todos os professores, é também árdua a tarefa de mudar a cultura da avaliação pontual; da metodologia do “foi assim que aprendi”; “assim é que meus professores ensinaram”; difícil também é fazer com que o professor compreenda que a avaliação está faz parte de um contexto onde se articulam: PPI, PPc, Perfil do profissional a ser formado, objetivo da disciplina no curso. Concluindo, adotar a avaliação processual e diagnóstica é pressuposto para melhorar o processo ensino-aprendizagem. E é para isso que estamos caminhando, a passos lentos, mas estamos... (BE6)

Todo este movimento, mesmo necessário, ainda não trouxe a visibilidade e reconhecimento que a universidade almeja, no que se refere à qualidade de sua área acadêmica, incluindo aí o ensino e a pesquisa. Isto é reconhecido na fala de um gestor que faz uma análise crítica sobre algumas opções adotadas pela universidade:

Eu acho que sempre houve um problema, uma divisão entre gestão administrativa e gestão acadêmica. Uma preocupação excessiva com a gestão administrativa em detrimento da gestão acadêmica, por causa dos cuidados financeiros. Mas acho que estávamos errados. [...] Temos que investir cada vez mais na área acadêmica. Esses gestores têm que saber que esse é o principal da universidade. (BE4)

---

<sup>16</sup> Registre-se ainda, que, além de especialistas externos à instituição, o Programa conta com a participação de docentes da própria universidade na ministração dos cursos.

De qualquer modo, pode-se dizer que, de um estágio de “espontaneísmo” e ausência de políticas explícitas, a universidade chegou a um estágio em que suas políticas internas de organização curricular estão formuladas com clareza e orientam as práticas dos cursos. 2.1. As práticas de organização curricular dos cursos

### 2.1.1. O curso de Pedagogia

#### 2.1.1.1. Das origens até as Diretrizes Curriculares

O curso de Pedagogia, que integrava a Escola Superior de Ciências e Pedagogia da Unisul, iniciou suas atividades no primeiro semestre de 1970, após obter autorização de funcionamento através do Parecer nº 016/70 de 26.02.70, do Conselho Estadual de Educação e do Decreto Presidencial nº 66.427, de 09.04.70.

O primeiro currículo de Pedagogia foi elaborado conforme as normativas estabelecidas pelo Parecer 252/69 e pela Resolução nº 09/69 do CFE, que definiam o Currículo Mínimo para o curso. Nesta legislação previa-se as habilitações de Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau, dentre outras mais que se tornassem necessárias (UNISUL, 2004c, p.10).

A partir desta legislação,

[...] o curso formou professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar. Além disso, preparou para o exercício no Magistério das séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª séries) e em áreas da Educação Especial. Esse Parecer estabeleceu como estrutura curricular a divisão em dois núcleos: a parte comum a todas as habilitações e a parte diversificada voltada à habilitação específica. (UNISUL, 2006d, p.8)

Acompanhando as discussões nacionais, relativas aos cursos de Pedagogia bem como das demais licenciaturas,<sup>17</sup> o curso repensa seu currículo e apresenta, em 1988, propostas de alterações significativas nas diferentes habilitações, sendo que o currículo aprovado passa a ter 10 semestres (5 anos) de duração (UNISUL, 2004c, p.16).

<sup>17</sup> Estas discussões deram origem à ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que a cada dois anos organiza encontros regionais e nacionais.

Em 1992, novas discussões no curso geraram uma nova alteração do currículo para as habilitações Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º grau e Orientação Educacional.<sup>18</sup> Foi ainda criada a habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino de 1º grau. Estes novos currículos passaram a ter 8 semestres (4 anos) de duração (UNISUL, 2004c, p. 17).

Em 1994, com o desencadeamento em nível institucional do Projeto Estratégico de “(Re) formulação do projeto pedagógico da Unisul e de todos os seus cursos de graduação”, o curso de Pedagogia volta a discutir sua organização curricular.

Este processo é assim descrito:

Assim, desde 1994, o colegiado de curso repensou seu projeto político-pedagógico numa perspectiva mais globalizante, ou seja, não repensando apenas questões relativas ao “fluxo curricular”, mas todos os aspectos espaço-temporais, administrativos, didático-pedagógicos, humanos e político-institucionais que determinam, direta ou indiretamente, a existência desse projeto de curso. (UNISUL, 2004c, p.17)

Conforme a metodologia proposta institucionalmente, o processo transcorreu em três etapas, a saber:

- a) em 1994, na primeira etapa, o curso discutiu coletivamente e gerou um documento intitulado “*Reflexão preliminar sobre a identidade do curso*”. Este documento apresenta:

[...] o resgate da História do Curso de Pedagogia no Brasil/UNISUL; as reformulações curriculares realizadas no curso; as tendências atuais na formação do pedagogo no Brasil e nos países do Mercosul; a identidade, os objetivos, o perfil do docente e do aluno do curso; indicadores de qualidade e competências da congregação de curso. (UNISUL, 2004c, p.18)

- b) na segunda etapa, em 1995/96, foi realizado diagnóstico dos aspectos que envolvem a organização e funcionamento do curso. O resultado desse trabalho foi documentado no “*Relatório - Projeto Pedagógico - Fase II - Diagnóstico da Realidade do Curso*”.

Esse relatório, fruto de pesquisas, análises, entendimentos e conclusões dos alunos e professores sobre o curso, foi elaborado a partir de uma matriz de análise, definida em nível de instituição, e que contempla questões sobre concepção /valores /missão/ políticas/ objetivos da UNISUL, identidade/ objetivos/ perfil do aluno e do professor do curso, proposta curricular (aspectos estruturais e legais, pedagógicos humanos, materiais e financeiros do curso). (UNISUL, 2004c, p.18)

<sup>18</sup> As demais habilitações não foram reformuladas, pois apresentavam baixa demanda de alunos, estando temporariamente desativadas. (UNISUL, 2004d, p.17)

- c) em 1996, além da reformulação dos currículos das habilitações já existentes, duas novas habilitações foram criadas: Educação Especial e Educação Infantil.<sup>19</sup>

Em 2002, tendo em vista as Diretrizes Curriculares editadas pelo Conselho Nacional de Educação, através dos Pareceres 009/2001 e 028/2001 e das Resoluções 01/2002 e 02/2002, assim como as novas orientações institucionais relativas à flexibilização curricular, o currículo passou a ser discutido novamente. Desta discussão resultou a decisão de oferta de ingresso específico para as habilitações Séries Iniciais e Educação Infantil, anteriormente oferecidas como complementares (UNISUL, 2006d, p.12).

A proposta curricular para as Séries Iniciais, com três anos e meio (sete semestres) de duração, foi aprovada em 2003 e ofertada para ingresso a partir de 2004, sendo que o colegiado do curso continuou suas discussões para criar uma proposta curricular focada na educação infantil.

No entanto, antes que esta proposta se concretizasse, dois fatos novos modificaram o rumo do trabalho: a Agenda Transformação e Compromisso, referida acima, que chamava todos os cursos para um realinhamento e as novas Diretrizes Curriculares para a Pedagogia, que foram editadas através da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Esta Resolução funda-se nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e CNE/CP nº 3/2006, ambos homologados pelo Ministro da Educação, sendo que uma de suas principais características é unificar a formação do Licenciado em Pedagogia, extinguindo todas as habilitações anteriormente existentes e modificando, portanto, o que as anteriores definiam.

Desse modo, mesmo recém-aprovado, o currículo é novamente trabalhado de forma a atender as novas orientações: são extintas as habilitações e procura-se dar conta da formação de um profissional para atuar na docência e com competência técnica para também

<sup>19</sup> Assim, neste momento o curso passou a contar com as seguintes habilitações:

A – Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

B – Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau

C – Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Administração Escolar do Ensino de 1º e 2º graus.

D – Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Supervisão Escolar para Exercício nas Escolas de 1º e 2º graus.

E – Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Orientação Educacional.

F – Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Educação Infantil.

G - Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Educação Especial.

atuar na gestão e na organização/coordenação de processos educativos (UNISUL, 2006d, p.13).

#### 2.1.1.2. O currículo atual

Para compreendermos o currículo atualmente em vigor no curso de Pedagogia, bem como o processo de sua reformulação, conforme as Diretrizes Curriculares, é de interesse identificarmos algumas categorias que permitam a comparação com o currículo imediatamente anterior.

Utilizamos as seguintes categorias: a) pressupostos teórico-metodológicos b) perfil do profissional c) objetivos gerais e específicos d) organização curricular e) carga horária em créditos e duração f) práticas pedagógicas g) o estágio h) as concepções e estratégias de avaliação i) relação com a pós-graduação.<sup>20</sup>

No que se refere aos **pressupostos teórico-metodológicos**, não se observa modificações em relação ao currículo anterior. O projeto do curso explicita suas concepções de educação, conhecimento, ciência, ensino, aprendizagem e avaliação. Elas se fundamentam no que está expresso no Projeto Pedagógico Institucional e se coadunam com as visões científicas e pedagógicas mais atuais sobre o tema. Observa-se que é compreensível a semelhança das concepções expressas no projeto de 2003 com as do atual, posto que refletem o resultado de discussão e amadurecimento do colegiado do curso, e que foi pequeno o tempo transcorrido entre um e outro.

No entanto, dada a proposta generalista do curso, advinda das novas Diretrizes, a discussão de alguns pressupostos aprofunda-se. Isto é bem explicitado por um docente quando expressa a discussão que há no projeto, relativa à infância como categoria social :

Fizemos uma discussão com o corpo docente e fizemos alguns ensaios de que o curso da primeira até a última fase trabalhasse com a infância de 0 a dez anos.[...] Então se trabalha com a idéia da infância como categoria social, e portanto se trabalha com a idéia da diversidade, da heterogeneidade. Quando se trabalha com a perspectiva da alunância, você trabalha com a idéia da homogeneidade, quando você trabalha com a

<sup>20</sup> O Anexo 1, em que constam os planos de estudos que serão alvo de análise constam no CD-ROM, que compõe esta tese.

idéia da idéia da infância ou das infâncias , você trabalha com a idéia da diversidade.(BE11)

Como consequência desta discussão, outras áreas de conhecimento, além da Psicologia, passam a ser enfatizadas no projeto do curso:

Temos que romper com a Psicologia como única teoria capaz de dar conta da compreensão da aprendizagem das crianças, [...] buscamos referências em várias áreas: na Antropologia, especialmente a Antropologia da Criança, na Sociologia da Infância, na Psicologia Sócio-cultural. [...] Acho que sair do foco da Psicologia e agregar outras áreas que pudessem nos ajudar a compreender os processos de aprendizagem da criança e mais especificamente o modo como as crianças vivem no mundo, está nos ajudando a perceber e provocando a pensar um outro sujeito. Embora a Psicologia ainda esteja muito presente e seja central. Acho que buscar estas referências em outras áreas do conhecimento está sendo para nós um aprendizado. (BE11)

Tratando-se do **perfil do profissional a ser formado**, também não se observa significativas diferenças já que tanto no projeto de 2003, como no atual, o perfil comum é o mesmo, a saber:

Profissional preparado para atuar na educação, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissionais, com uma sólida fundamentação teórica e adequado preparo técnico para: pensar, organizar, investigar, propor, sistematizar, socializar questões que privilegiem o fenômeno educativo em sua totalidade e em suas múltiplas dimensões. (UNISUL, 2006d, p.14)

A diferença reside no perfil específico que, no primeiro caso, está voltado para a atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme a habilitação proposta - *Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental*, e, no segundo, na docência nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil e gestão dos processos educativos, também conforme a nova titulação vinda na legislação – do *Pedagogo*.

Esta formação mais generalista é vista como uma vantagem, embora alguns entrevistados também apontem seus riscos. Como vantagens temos apontadas:

[...] com todos os limites que temos é a possibilidade de uma formação mais integrada e articulada, a possibilidade de formarmos redes de discussão em torno de assuntos ligados a EDUCAÇÃO nas suas múltiplas dimensões. (BE7)

De outro lado, mesmo considerando as vantagens, há consciência dos riscos:

[...]Temos neste projeto um aspecto que não é positivo: que é a perspectiva generalista. Porque temos que dar conta de diversos aspectos formativos dentro do mesmo projeto.[...] O curso generalista preocupa a todos nós. O aluno quando sai do curso de ☐Pedagogia sai habilitado para trabalhar na EJA, por exemplo. E que ele

teve apenas uma discussão geral sobre o assunto. A política que pode vir a acontecer é a da complementação ou da especialização. [...] Outra preocupação que tenho ainda com o curso generalista é a do aligeiramento na formação. (BE11)

Comparando os **objetivos do curso**, verificamos também o mesmo grau de semelhança entre os dois projetos: o primeiro foca na formação para a docência das séries iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão, enquanto que o outro foca na docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão dos processos educativos.

Assim se expressa um entrevistado ao mencionar os objetivos do curso:

Você junta todas as habilitações. Não temos mais habilitações, É o licenciado em pedagogia que agrega todas as antigas habilitações. Você está formando o profissional para a educação infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental, para a Educação Especial, educação de jovens e adultos, pedagogia social e ainda para a gestão (a administração, a supervisão) (BE7)

Quando a **organização curricular** de um e de outro currículo são cotejadas, percebe-se que há diferenças importantes, não apenas relacionadas às diferenças definidas pela legislação, mas que refletem o grau de amadurecimento do colegiado dos docentes e que se reflete no projeto.

O projeto de 2003 descreve sua organização curricular conforme a estruturação dos currículos na Unisul: Núcleo de Base, de Concentração, Orientado, Livre e Atividades Acadêmicas Curriculares Adicionais. As Atividades Acadêmicas Curriculares Adicionais atendem aos Pareceres do CNE que estabelecem duzentas horas de trabalho acadêmico, sendo que no projeto do curso elas foram ampliadas para duzentas e dez horas. Estas Atividades envolvem a validação monitorias, estágio curricular não-obrigatório, cursos de extensão e sequenciais, publicação de artigos científicos, participação, organização e apresentação de trabalhos em eventos científicos, iniciação científica, dentre outros.

No projeto de 2006, é descrita a organização curricular conforme o formato institucional: os conteúdos do Núcleo de Base e de Concentração correspondem aos definidos nas Diretrizes Curriculares adicionados ao foco particular estabelecido no projeto do curso, os do Núcleo Orientado estão voltados para a Educação de Jovens e Adultos, as disciplinas eletivas permitem que cada aluno escolha áreas de sua preferência e as Atividades Acadêmicas Curriculares Adicionais valorizam a participação do aluno em atividades diferenciadas, tais como no projeto anterior.



O curso está também pensado conforme as Diretrizes Curriculares no que se refere à estrutura: compõe-se de um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores.

O currículo está organizado por disciplinas, embora a proposta do curso fosse avançar para uma organização modular, o que não ocorreu por alguns fatores que são apontados por um entrevistado:

Nosso grande objetivo era trabalhar com módulos. Não fizemos, mas se olhares o nosso projeto vai perceber que existem estes blocos por áreas de formação, porém ainda mantendo as disciplinas. Não passamos para módulos ainda, mas o próximo passo poderá ser. A principal dificuldade de passar para módulo é porque temos uma base de contratação de professores como horistas. A dificuldade é porque requer uma carga horária maior. Teríamos que ter uma carga horária maior. Se eles não fossem contratados como horistas seria possível.[...] Penso que no curso, quando chegarmos a isso, poderemos ainda melhorar mais a formação. O aluno poderia ter uma formação mais integrada. Toda esta abrangência de formação seria melhor trabalhada em módulos. (BE7)

Assim, mesmo ainda sendo uma proposta disciplinar, o projeto avança organizando as disciplinas em eixos de formação com o propósito de oportunizar articulação e interdisciplinaridade e planejamento de projetos conjuntos. A integração é buscada de diversas formas, que envolvem planejamento conjunto dos docentes:

Temos conseguido criar integração. Nem sempre com todas as disciplinas do semestre, mas com duas ou três. Em alguns semestres se consegue trabalhar com as cinco disciplinas, Isto também tem a ver com o regime de contratação. [...] O professor que não participa das reuniões do semestre em que planejamos o Projeto Integrador, muitas vezes por também não vir saber do assunto da reunião, acaba ficando fora da integração e articulação.(BE7)

São dois os eixos temáticos: Prática Pedagógica, Educação e Sociedade e Prática Pedagógica, Organização e Gestão de Espaços Educativos Formais e Não Formais(UNISUL, 2006d, p.26).

O primeiro eixo reúne as disciplinas que discutem os fundamentos da área, assim como aquelas que trazem as discussões contemporâneas ao campo. Tem como objetivo trazer um aporte de formação teórica para a docência, assim como aqueles temas que serão diferenciais no projeto, como as ligadas à questão da diversidade e às novas tecnologias. O segundo eixo possui uma direção formativa profissional, ligado às funções docentes. Seu objetivo é assim expresso:

Objetiva-se, pelas disciplinas propostas constituir um processo formativo que articule teoria-prática e permita ao aluno o estudo, aprofundamento e experimentação das atividades próprias da tarefa docente, além daquelas exigidas no desempenho da gestão e organização de espaços educativos. (UNISUL, 2006d, p. 28)

É ainda estabelecido, conforme diretrizes institucionais que o curso oferecerá até o total de 20% das disciplinas a distância, conforme possibilitado pela legislação.<sup>21</sup>

No que trata do **número de créditos e duração do curso**, há mudanças significativas que decorrem principalmente das mudanças na legislação. No currículo de 2003, a duração do curso é de três anos e seis meses (sete semestres) e a carga horária é de 2820 horas (188 créditos). Já na proposta seguinte, o tempo mínimo de duração estabelecido passa a ser de quatro anos (oito semestres) e a carga horária do curso passa a 3240 horas (216 créditos).<sup>22</sup>

Alguns entrevistados apontam isto como um desafio, tanto pela carga de estudo a ser conciliada por alunos trabalhadores, como pela questão da sobrecarga financeira que acarreta ao aluno:

[...] é um grande desafio, A maior parte dos alunos não consegue terminar o curso em 4 anos. Fica pesado financeiramente pelo número de créditos e pela carga de estudo. Temos que dar conta ainda de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.(BE7)

No que se refere às **práticas pedagógicas**, não são observadas significativas diferenças entre um e outro projeto. Nos dois projetos são explicitados alguns princípios a partir do qual elas se estruturam, a saber: a) formação pessoal e profissional complementar; b) desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; c) articulação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; d) formação comum X formação específica; e) transposição dos objetos de conhecimento em objetos de ensino; f) articulação teoria e prática; g) articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A prática real de alguns destes pressupostos é apontada como um desafio por um entrevistado:

O aluno vem com expectativa de buscar respostas para os problemas, no geral vem com esta atitude. Como que a gente desconstrói esta tradição pedagógica, de ao invés

<sup>21</sup> A Portaria MEC Nº 4.059, de 10 de Dezembro de 2004 e a Resolução Nº 021, de 17 de maio de 2005, do Conselho Estadual de Educação, autorizam que até 20% da carga horária total de um curso de graduação presencial possa ser ministrada na forma de disciplinas a distância.

<sup>22</sup> No primeiro caso a carga horária mínima legal era de 2800 horas e no segundo, passou a 3200 horas assim distribuídas: 2800 horas de atividades formativas de aulas, seminários, pesquisas, etc., 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. (BRASIL, 2006b)

de buscar respostas, elaborar perguntas. [...] e ele não se sente encorajado a perguntar, porque um professor não pergunta. Isto ainda está presente na nossa tradição pedagógica. E o que estamos fazendo é o exercício da pergunta. Se estamos hoje em interação com outras áreas que antes não eram buscadas, esta interlocução tem nos ajudado a elaborar perguntas sobre este universo cotidiano.(BE11)

Mesmo assim, essas práticas são registradas por alunos como claramente positivas:

Aulas expositivas com recursos. Debates, apresentação, trabalho escrito com texto na própria sala de aula. Na maioria das vezes era leitura e debate encima do texto. Cada equipe pegava um tópico e trabalhava naquele assunto. Expunha, debatia, respondia perguntas.... Um curso que proporciona bastante crescimento como pessoa. Ensina a perguntar e a falar, a argumentar. Relacionamento com as pessoas. (BE18)

No geral nós temos um projeto nas disciplinas. E trabalhamos em torno deste projeto. Sempre tem uma disciplina que trabalha a parte do projeto. Nas outras disciplinas há os professores mandam textos e a gente debate na sala de aula. Há outros professores que não mandam textos, eles trazem os textos e lemos e debatemos na sala.[...] A participação dos alunos é estimulada pelos professores. Gostei porque não é professor e aluno. Temos total liberdade para falar com o professor e manifestar a nossa opinião. Conversamos como se fosse um grande grupo de professores. Assim a gente aprende bem melhor.(BE19)

Os professores sempre estimularam muito a participação de todos os alunos. Discutir os assuntos. Fazer perguntas.{...} Quando perguntados, os professores sempre procuravam responder ou, caso não soubessem eram sinceros e iam em busca das informações solicitadas. As aulas sempre funcionavam com aulas expositivas, debates, trabalhos individuais ou em grupo. Trabalhos que tínhamos que apresentar em sala de aula e por escrito. Muitos trabalhos de observação, de pesquisa, de entrevista e de contato com a área de trabalho. Isto me ajudou muito a ter contato com a realidade prática. Não se pode dizer do curso como muitos dizem: tem teoria mas não tem contato com a realidade prática.(BE20)

A análise dos **estágios** nos dois projetos mostra apenas que a diferença do foco de um e de outro é resultante das diferenças já apontadas: um trata das séries iniciais dos ensino fundamental enquanto que o outro, das práticas na gestão administrativa e pedagógica dos espaços educacionais, da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Os estágios também funcionam como importantes espaços de integração:

Temos muita interação através dos estágios, dos projetos de formação continuada, e através dos Fóruns Regionais de Educação. Para este ano temos uma meta de ampliar essa relação através do projeto integrado de estágio nas licenciaturas. Para avançar temos que implantar lócus fixos de estágio - campos de estágio – em que os alunos venham ao local e não fiquem “pipocando” em diferentes locais para fazerem estágios. (BE7)

Nas **concepções e estratégias de avaliação**, adotadas por um e outro projeto, também não se observam diferenças: ambos os projetos assumem a avaliação como

progressiva, processual, diagnóstica e qualitativa, assim como propõem estratégias e instrumentos diversificados.

Sobre isto, registra-se o depoimento de docentes e de alunos:

Para avaliar, utilizo as ações em sala, observando os alunos, as produções individuais e provas escritas. Algumas vezes, as produções em grandes grupos. (BE12)

Ao invés de provas, os professores sempre avaliavam através de outros modos. De modo processual. Muito trabalho, muita pesquisa.(BE18)

Geralmente temos duas provas, cada professor faz duas provas e mais um trabalho para fechar a média.[...] Todos os trabalhos são escritos e apresentados, com tempo para apresentação, depois debate etc...(BE19)

A maior parte eram de trabalhos, de apresentação oral e escrita de trabalhos. Tanto individuais como em grupo. Muito poucas provas. Alguns professores faziam avaliação sem aplicar provas. Apenas acompanhando as discussões, a participação de cada um em sala de aula. Tudo muito informal, em debate e assim os professores avaliavam.(BE20)

Também realiza-se de modo contínuo a avaliação do curso, que, apesar dos desafios ainda existentes, é bem avaliado pois, no geral, o balanço que fazem os docentes e os alunos é de que o novo projeto representa um avanço e está deixando a marca da qualidade:

[ sobre a qualidade da formação] Penso que sim penso que ele talvez saia com mais perguntas. Colocar a dúvida, dar visibilidade para a dúvida. Neste sentido é que penso que estamos constituindo um novo tipo de professor, que sabe que esta é uma formação inicial, que não acaba aqui, exige uma continuidade.(BE11)

Como professora, há mais tempo do curso, percebo melhoras do ponto de vista qualitativo. Acredito que o envolvimento das alunas em leituras, mais freqüentes e em projetos de pesquisa tem ajudado muito. [...] se percebe, na prática, um envolvimento maior dos professores e dos alunos, nas ações de implementação do mesmo. Isto somado a um novo perfil de aluno que chega ao curso e perfil do docente que nele atua.[...] O aluno egresso dotado de fundamentos teóricos mais profundos, certamente será mais crítico e mais coerente em suas ações. Isto garantirá melhor opção pelo trabalho, até porque o curso habilita o aluno, não, apenas, para a docência de 1ª a 4ª série, mas também para a educação infantil e gestão escolar. (BE12)

O curso é bom mas o aluno tem que ser mais autônomo. Isto eu aprendi no próprio curso.(BE18)

Os professores sempre estavam bem preparados, via-se que preparavam muito bem suas aulas. Desenvolviam atividades diferenciadas. Disciplinas teóricas, lógico que tínhamos que ler bastante, muitos textos. Estes textos eram discutidos em sala de aula por todos nós.[...] Eu penso que no geral os alunos gostam, meus colegas gostaram do curso. Consideram que tivemos, no geral, bons professores e com boas aulas. E uma boa formação. Consideram um bom curso como eu considero.(BE20)

Assim também ocorre no que trata da **relação com a pós-graduação**: em ambos os projetos ela é mencionada como essencial e que ocorre através de projetos conjuntos e das linhas de pesquisa sintonizadas com as do Mestrado em Educação.

Mesmo constatando as melhorias que o curso obteve, os entrevistados apontam as principais dificuldades a serem superadas e, dentre elas está a questão da sustentabilidade, das turmas com grande número de alunos e, também, da implementação da pesquisa:

As dificuldades na demanda. Isto nos trouxe outras dificuldades, pois a política de mensalidades mais baixas – desconto pontualidade – trouxe outra dificuldade que foi necessidade de trabalhar com turmas muito grandes. Os coordenadores de curso também precisam dar conta da sustentabilidade dos cursos, absorvendo grande número de alunos, e enfrentar o desafio da qualidade. [...] Outra dificuldade é a questão do avanço na pesquisa e aí temos a questão do contrato dos docentes, com pouco tempo no curso. Mesmo assim, tenho alunos com iniciação científica, e a excelente articulação com os Mestrados também acrescentou bastante ao curso, foi um grande ganho pedagógico.(BE7)

Isso é apontado por um aluno que refere o grande número de alunos em sala de aula:

O número de alunos na sala de aula é um aspecto que poderia melhorar. Setenta alunos em sala de aula para o professor comandar (sic) é difícil. é uma coisa que a Unisul poderia rever. Mesmo assim, os professores conseguem colocar um projeto, a gente faz e depois apresenta e expõe. Isto eu acho interessante como os professores conseguem aplicar um projeto. Este é o único aspecto negativo e que poderia melhorar.(BE19)

Outros desafios são apontados e representam a discussão que hoje se trava no conjunto dos docentes do curso:

a) a necessidade de formação contínua dos docentes:

Penso que a positividade disso [ da formação generalista] exigiria uma outra política institucional: de uma formação constante do corpo docente. Por exemplo, a questão da inclusão, se é uma responsabilidade do curso ela não poderia ser uma disciplina, deveria atravessar o curso como um todo. Os fundamentos do curso precisam estar impregnados na prática de todos os docentes.(BE11)

b) a necessária mudança no modo de trabalhar e ver os alunos:

O que é que muda na Pedagogia a partir do momento que rompemos com a psicologização da educação e agregamos as outras áreas do conhecimento. O que é que muda ?A gente continua a dar aula para os alunos do mesmo modo que deu. A organização espacial da sala de aula e da universidade. A distância com a comunidade, com as outras instituições. [...] Se nós queremos trabalhar com todas as dimensões humanas do sujeito e não mais apenas com as dimensões cognitivas., se este é o nosso pressuposto... Mas na universidade nós trabalhamos com os alunos apenas com a dimensão cognitiva. Até que ponto esse projeto de Pedagogia consegue fazer um trabalho pedagógico que consiga encampar todas as outras dimensões e não apenas aquelas que culturalmente a gente elegeu como sendo importantes na escola. Ou seja, nós não trabalhamos com a dimensão afetiva, a artística, com a dimensão sexual, .... mas ensinamos aos nossos alunos/professores que se deve trabalhar assim! Ensinamos que eles devem trabalhar com a infância como categoria social, mas e estes adultos que estão aqui? Nós trabalhamos na perspectiva de turmas homogêneas mas fazemos o discurso da heterogeneidade. (BE11)

- c) a necessidade de a escola e a universidade serem espaços de produção de conhecimento sobre os alunos – crianças ou universitários:

[...] estamos proclamando que a escola tem que ser também um espaço de produção do conhecimento, acerca das crianças com quem eu trabalho. Se eu trabalho na perspectiva daquelas áreas ( Antropologia, Sociologia, Filosofia e da Psicologia), como é que eu ignoro este sujeito de carne e osso, este sujeito real que são as crianças? Mas como conhecer estas crianças. Como é que a escola pode trabalhar nesta perspectiva sem fazer um trabalho de investigação, de observação, de registro, de interpretação do modo como as crianças vivem, para compreender estas mesmas crianças.[...] E a universidade precisa também fazer isso, porque ela é por sua natureza, este espaço. Mas o que é que ocorre, ocorre que este espaço de produção de conhecimento acaba por ficar restrita ao espaço do mestrado. (BE11)

- d) a necessidade que se considere outros espaços, para além da escola, como espaços educativos:

Se trabalhamos com a idéia do aluno, ele se constitui na escola. A escola o transforma em aluno. Mas se você começa a discutir a infância como uma categoria social e histórica, você precisa olhar para estes outros espaços.[...] No projeto do curso apenas aparece a escola, temos muitas dificuldades de trabalhar com e educação informal. Temos inclusive tentado espaços de práticas e de estágios para além da escola. As crianças não se constituem como crianças apenas na escola. Ter isto como um desafio é importante e poderá trazer outra perspectiva na sala de aula. [...] O tempo da escola é ainda o tempo esquadrinhado das disciplinas,. O curso de Pedagogia também não conseguiu romper com isso, com esse esquadrinhamento. A sala de aula ainda é ainda tida como o único espaço de ensinar e aprender,, também trabalhamos na perspectiva da alunância e trabalhamos na perspectiva da cognição. (BE11)

Analisando globalmente o processo que levou à modificação do projeto, assim como os conteúdos de um e de outro, verifica-se que há diferenças muito pequenas e que a modificação foi decorrente de uma necessidade de ajuste à legislação modificada. Este ajuste foi realizado, no entanto, sem gerar modificações mais profundas no projeto anteriormente praticado.

As modificações mais significativas resultam do que a própria legislação determina: a eliminação das habilitações, o novo perfil de saída profissional com a formação necessária que daí decorre e a duração e carga horária maiores. No entanto, como a proposta legal abre para uma formação generalista, acabou apontando e suscitando discussões que marcam o novo projeto de forma diferenciada.

### 2.1.1. O curso de Medicina

O curso de Medicina foi criado na Unisul pela Resolução CAMGES nº 12/98, de 8 de julho de 1998, tendo iniciado suas atividades no primeiro semestre de 1999. Na elaboração de sua proposta original, o curso contou com a contribuição de um grupo de trabalho criado pela Pró-Reitoria Acadêmica e composto por médicos de renomada experiência profissional e acadêmica.

O primeiro projeto, de 1998, ao ser elaborado seguiu as normativas então vigentes relativas ao Currículo Mínimo e expressas na Resolução CFE nº 08, de 8 de outubro de 1969.<sup>23</sup>

Após formar sua primeira turma em 2004, ter seu projeto reconhecido pelo Decreto nº. 2426 de 08/09/2004 e passado por um processo de avaliação<sup>24</sup>, o curso modifica seu projeto para atender as novas normativas constituídas pelas Diretrizes Curriculares, definidas pela Resolução do CNE/CES nº. 4 de 7 de novembro de 2001. O novo projeto é aprovado em 2005 e passa a vigorar com as turmas ingressantes em 2006.

Para analisarmos as práticas de organização curricular do curso, é relevante compararmos os dois projetos de modo a identificar as posições que adotou perante as normativas vigentes – os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares. A comparação será realizada de acordo com as seguintes categorias: a) pressupostos teórico-metodológicos b) perfil do profissional c) objetivos gerais e específicos d) organização curricular e) carga horária em créditos e duração f) práticas pedagógicas g) o internato médico h) as concepções e estratégias de avaliação.<sup>25</sup>

Mesmo sob a égide dos Currículos Mínimos, o curso, quanto criado, surge com propósitos inovadores, buscando diferenciar-se dos modelos clássicos dos cursos de Medicina vigentes na maior parte das instituições.

Em seu projeto inicial assume **pressupostos teórico-metodológicos** que buscam a inovação: o ensino baseado em problemas, o exercício da medicina baseada em evidências, a

---

<sup>23</sup> Os Currículos Mínimos, como visto anteriormente, estabeleciam um detalhamento das matérias a serem estudadas, e, em alguns casos, dos próprios conteúdos destas matérias.

<sup>24</sup> Esta avaliação ocorreu no próprio processo de reconhecimento, por comissão externa constituída por especialistas designados pelo Conselho Estadual de Educação e por representantes do CRM- Conselho Regional de Medicina.

<sup>25</sup> O Anexo 2, em que constam os planos de estudos que serão alvo de análise constam no CD-ROM, que compõe esta tese.

integração, a interdisciplinaridade, a inserção precoce do aluno no contato com a realidade do sistema de saúde.

Assim são expressos, neste projeto, os princípios norteadores do curso:

- **a inter e transdisciplinaridade:** permitindo que a formação do profissional esteja baseada numa discussão simultânea dos aspectos biológicos, psicológicos, sociais, econômicos e culturais da saúde;
- **a integração entre o ensino-pesquisa e extensão:** de modo que a formação supere o modelo tradicional de transmissão de informações e que se baseie na investigação científica e na aplicação do conhecimento obtido;
- **formação voltada à atenção integral da saúde:** voltando-se, deste modo, para as ações preventivas e curativas requeridas para o atendimento básico nas necessidades de saúde da população;
- **avaliação diagnóstica:** como instrumento de correção de rumos e de redirecionamento da prática universitária de discentes, docentes e administradores acadêmicos;
- **currículo orientado para o perfil do médico que se quer formar:** contemplando a formação geral, humanística, voltada para ações de saúde pública e comprometido com a saúde da família;
- **interação teoria-prática:** baseada na superação da necessidade dos pré-requisitos teóricos para o início da atividade prática;  
É o princípio do aprender-fazendo que supõe a simultaneidade da teoria e prática, facilitando a construção do conhecimento por parte do aluno;
- **construção contínua do saber:** busca-se a criação de uma postura de busca do conhecimento, já que a formação não se esgota no período formal do curso. (UNISUL, 1998b, p.11 )

O projeto seguinte, de 2005, continua com seu propósito de ter um modelo inovador, reafirmando os pressupostos e os princípios norteadores do projeto original e reforçando-os através da explicitação das concepções assumidas pelo curso relativas ao “homem que se quer formar”, de aprendizagem, de ensino, de professor como mediador do processo, de avaliação, de ciência e de conhecimento (UNISUL, 2005b).

É dito que o curso “vê no profissional cidadão-médico um ser que assume o compromisso com seu meio, com a sociedade e com o seu tempo” (UNISUL, 2005b, p. 18), que a aprendizagem e o aprender implicam postura ativa, comprometimento e compreensão, que no ensino o professor tem o papel de mediador e que a avaliação deve ser “diagnóstica e contínua, conduzindo o aluno à regulação dos seus próprios processos de pensamentos e aprendizagem” (UNISUL, 2005b, p.21).

O **perfil profissional** de um e de outro projeto são semelhantes, podendo ser sintetizados no que está expresso:

O Médico graduado na UNISUL terá formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Capacitado a atuar segundo princípios éticos, no processo de saúde-doença, em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação



e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano. (UNISUL, 2005b, p.27)

São registrados, ainda, em ambos os projetos, como características a serem desenvolvidas, a visão global do ser humano, o relacionamento com o paciente e seus familiares, a visão inovadora e empreendedora no exercício da atividade médica, o comprometimento com o desenvolvimento regional, a capacidade de trabalhar em equipe, a capacidade de participar de processos de gerência de políticas e serviços de saúde e a preocupação com a formação e atualização contínua (UNISUL, 2005b).

Assim como o perfil, os **objetivos** dos dois projetos também não se diferenciam. O objetivo geral é:

Formar um médico voltado para ações de saúde pública e comprometidos com a saúde da família, prestando serviços de qualidade, com fundamentação teórico-prática adequada e contribuindo na formação do cidadão. (UNISUL, 2005b, p.29)

O mesmo ocorre no que se refere aos princípios que orientam a **organização curricular**: desde o projeto inicial, o curso procurou superar o paradigma fragmentador da formação médica ortodoxa, que gera também uma fragmentação na visão que o profissional constrói sobre o paciente.

Isto é expresso na fala de um entrevistado que aponta seus referenciais, apresentando, e ao mesmo tempo fazendo uma ressalva ao modelo no que se refere à formação do generalista, que é prejudicada, em sua visão, pelos sistemas, que focam nas especialidades médicas:

Os fundamentos que norteiam a organização curricular em disciplinas e em módulos são pautados na necessidade inicial de conhecimentos de disciplinas básicas e posteriormente de disciplinas específicas do campo da medicina. A organização em módulos é pautada no fato de que os conhecimentos são complementares e necessitam de abordagens integradas tanto do ponto de vista de conteúdo, como de habilidades e competências. Fundamenta-se ainda no conceito de especialidade médica, isto é, a presença de módulos subdivididos em conteúdos de cada especialidade individual, o que não está de acordo com a proposta de formação de médicos generalistas. Os referenciais adotados são aqueles preconizados pelas universidades canadenses, especificamente a MacMaster University. (BE10)

Os fundamentos e a vantagem do modelo são ressaltados por outro entrevistado que possui uma visão diversa, entendendo que o modelo, ao contrário, promove a formação generalista:

[...] Unisul desenvolve um curso e uma matriz curricular cujos conteúdos estão organizados em sistemas, compreendidos como um conjunto que guarda estreita relação entre si. Esta organização apresenta a vantagem da articulação do conhecimento médico, bem como a de se conhecer/perceber o paciente como um todo, e as doenças são estudadas, não como problema isolado, mas como algo que está inserido num sistema maior. Uma outra vantagem do ensino baseado em sistemas é que, além de passar a idéia de conjunto do corpo humano e do homem, foge-se da tendência de se enfatizar a especialização no ensino de graduação em Medicina, através da interdisciplinaridade. Além disso, fortalece a idéia de que o conhecimento também deve ser apreendido de modo articulado, não fragmentado, ou seja, todo ele deve ser mobilizado para a solução de problemas, bem como para a produção de novos conhecimentos.(BE8)

De qualquer modo, o modelo de currículo proposto, em que parte das disciplinas tradicionais foram organizadas em Sistemas (que são módulos), visou oportunizar melhores condições de integração e articulação.<sup>26</sup> Esse modelo, aliado aos pressupostos já explicitados com suas conseqüências em relação às metodologias de ensino-aprendizagem, geraria uma formação mais integrada e completa:

O atual paradigma de ensino médico, utilizado na grande maioria das escolas médicas no país é um modelo em que a divisão dos conteúdos em disciplinas específicas gera fragmentação, que leva o aluno a compreender o paciente, não como um todo indissociável, mas como partes que podem ser tratadas isoladamente; perdendo-se a visão holística do paciente. Este modelo tem sofrido críticas dos corpos docente e discente. (UNISUL, 2005b, p. 22)

O modelo é percebido como um diferencial também pelos alunos entrevistados, que registram a necessidade de planejamento conjunto:

Entendo que a forma de organização curricular é um diferencial, já que o aluno pode construir o conteúdo (da parte para o todo), ou seja, do menos para o mais abrangente. (BE14)

Temos muitos professores trabalhando juntos na mesma disciplina ou módulos. Eles não entram juntos na sala de aula mas planejam e trabalham juntos. Por exemplo, no Sistema Cardiovascular temos até 10 ou 12 professores. Na Gastro temos 8 professores na parte clínica e mais 8 professores na parte cirúrgica. Eles planejam juntos mas cada um trata de um conteúdo de preferência da área de seu maior interesse e conhecimento. (BE15)

<sup>26</sup> Inicialmente todo o currículo havia sido planejado em módulos integrados. No entanto, posteriormente, uma análise dos custos envolvidos no modelo levou o grupo de trabalho a repensar a proposta, concentrando a organização em módulos nos sistemas biológicos – os Sistemas.

No entanto, as dificuldades para a implementação do modelo, que contraria o modelo convencional, são registradas no projeto inicial onde é estabelecido um prognóstico do tempo considerado necessário para que ocorra, o que requer avaliação periódica:

Entende-se que a adoção dos propostos paradigmas necessitam de tempo e mudança comportamental. Neste sentido o projeto inicial do Curso de Medicina da UNISUL está sendo proposto tendo em mente estes fatores para que os mesmos possam ser estabelecidos com o tempo, em um período de 5 a 10 anos. (UNISUL, 1995b, p.9)

Estas dificuldades são também apontadas por entrevistados docentes e alunos:

Vejo a estrutura curricular do curso como muito boa, com boa base teórica e prática. E principalmente a questão dos sistemas – que são os módulos. No início nós apanhamos um pouco: fazíamos uma prova por tópico, agora fazemos uma prova só por módulo.(BE9)

O modelo é interessante porém não funciona como deveria porque os professores acabam ministrando as suas aulas voltadas exclusivamente para o conteúdo da sua especialidade e não integram este conteúdo com os demais participantes dos módulos.(BE10)

As aulas deveriam funcionar integradas entre si, entretanto, o que é ideal, muitas vezes não o é real. Exemplificando: o sistema cardiorrespiratório é composto pelas disciplinas cardiologia, pneumologia, farmacologia, radiologia e patologia. Cada uma dessas disciplinas que o módulo comporta deveriam focar a mesma temática na semana, inserindo o acadêmico num foco de ensino-aprendizagem. Isso propiciaria com que o acadêmico assimile com conteúdo de forma ampla e inter-relacionada, ou seja, ter uma visão sistêmica do caso contando com diversos cenários. Contudo, o que acontece é que as disciplinas do sistema acabam não evoluindo de forma integrada no decorrer do semestre, e os temas não são abordados de forma concatenada. Aliás, alguns conteúdos são ministrados de forma desarticulada. A atuação dos professores, apesar integrarem um sistema, atuam de forma isolada e não integrada. Vejo a necessidade de uma estrutura líder no processo, com atribuição de propiciar e fazer acompanhamento pedagógico do módulo visando oferecer ao acadêmico melhores condições para discutir e conhecer as situações com visão sistêmica e evolutiva ao longo dos módulos.(BE14)

[...] vai depender do modo de organização. Em alguns casos funciona bem e em outros não. Depende da Coordenação do módulo.(BE17)

Tanto no projeto inicial, como no que o sucedeu, o currículo possui uma parte disciplinar e outra modular - aquela que trata dos diferentes sistemas: cardiorrespiratório, endócrino e metabólico, materno-infantil, sensorial, digestivo, musculoesquelético e nervoso, reprodutor e excretor.

Esta integração está organizada de modo que os conteúdos são:

[...] compreendidos [...] como um conjunto que guardam estreita relação entre si, apresenta a vantagem de se estudar o paciente como um todo, e as patologias são estudadas, não como problema isolado, mas como algo que está inserido num

sistema maior e esta organização reforça a busca pela interdisciplinaridade. (UNISUL, 2005B, p. 35)

O projeto original já trazia em sua organização curricular algumas inovações no que se refere à organização do currículo: Iniciação ao Estudo Continuo – com o objetivo de introduzir o aluno no processo de aprender a aprender, Ergonomia, Atenção à Terceira Idade, além de Sociologia, Antropologia Cultural e Filosofia e Psicologia, conteúdos que trazem para a formação do aluno temas nem sempre encontrados na formação médica inicial.

O projeto de 2005, sem fazer alterações substantivas, aperfeiçoa a organização do currículo e introduz as disciplinas Medicina do Trabalho, Geriatria e Gerontologia, assim como Trabalho de Conclusão de Curso, em que o aluno deve realizar e implementar um projeto de pesquisa, elaborando um artigo científico ou monografia. Esta atividade, embora existisse no projeto original, ocorria como parte integrante do Internato Médico. Sua importância fez com que a congregação do curso, optasse pela criação de uma disciplina específica.

São apontados por entrevistados alguns diferenciais do curso, a saber: a interação com a comunidade, a atenção à criança e à gestante, a geriatria e a duração do internato médico, que é maior do que geralmente existe nos outros cursos de medicina:

O curso tem alguns diferenciais e pontos fortes: a questão da interação comunitária é um ponto forte. Ainda não é uma disciplina mas queremos que seja futuramente. Foi um dos primeiros cursos que colocou o aluno lá no PSF já durante o Internato e não só no hospital. Se queremos formar o aluno com perfil voltado para a comunidade, temos que fazer isto. Outro diferencial durante o curso é a atenção básica para a saúde da mulher e da criança. O materno infantil. A atenção ao idoso – a geriatria- também é um diferencial. Em minha formação nunca tive este tema. Estes diferenciais precisam ser lapidados é claro. Temos também outro diferencial que é o internato em dois anos. Também faz uma grande diferença. Nem todos os cursos de medicina tem esta duração de internato. Temos este internato desde o currículo inicial. O aluno amadurece muito durante este tempo. (BE9)

Outras inovações, implementadas em decorrência da *Flexibilização Curricular* da universidade, são a implantação de Núcleo Orientado (NO), em que o aluno opta por discutir um tema de uma área específica; o Núcleo Livre, em que cada aluno pode escolher disciplinas de outros cursos e as Atividades Acadêmicas Curriculares Adicionais (AACA).

A organização do currículo é descrita do seguinte modo:

Conforme o modelo da UNISUL, a estrutura do currículo contempla: Núcleo de Base, Núcleo de Concentração, Núcleo Orientado, Núcleo Livre e Atividades Acadêmicas Curriculares Adicionais.

O Núcleo de Base caracteriza o conjunto de disciplinas sugeridas pelo Ministério da Educação e por Comissões de especialistas, cuja função é preservar a identidade da

área de formação, é composto pelo conjunto de saberes distribuídos ao longo do curso, que envolvem os conteúdos essenciais definidos nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Medicina.

O Núcleo de Concentração é caracterizado pelo diferencial em relação aos demais Cursos de Medicina existente, é composto pelo conjunto de saberes propostos pelo Projeto Pedagógico do Curso, conforme seu perfil específico.

O Núcleo Orientado, cuja função é atender o dinamismo da produção do conhecimento científico e das mudanças no mundo do trabalho, é composto pelo conjunto de saberes resultante de propostas do Curso em consonância com as demandas dos campus de atuação profissional.

O Núcleo Livre permite ao aluno incorporar conhecimentos oriundos de disciplinas de sua livre escolha, ampliando o processo de formação acadêmica, é composto por um conjunto de saberes oferecidos em qualquer outro Curso de Graduação da Unisul, e escolhido pelo aluno para integralizar seu currículo.

Além de todas essas atividades citadas acima, o aluno terá que, no decorrer do Curso, desenvolver 210 (duzentos e dez) horas de atividades acadêmicas curriculares adicionais, conforme a Resolução CAM – GES Nº 003/01. (UNISUL, 2005b, p.32)

O curso criou dois Núcleos Orientados, com de 180 horas (12 créditos) cada um: “Transplante de Órgãos e Tecidos” e “Nutrição Humana, Suporte Nutricional e Avançado da Vida”. Incluiu ainda 120 horas (8 créditos) para disciplinas livres e 210 horas (14 créditos) de AACA, em que o aluno pode validar diferentes atividades realizadas como projetos de pesquisa, cursos de extensão, participação em congressos, projetos de extensão, seminários, apresentações de produções científicas individuais, monitorias, estágio curriculares não-obrigatórios, premiações em trabalho de pesquisa, publicações de artigos (completos e resumos) (UNISUL, 2005b).

No que se refere à **carga horária e duração**, o currículo de 1998, como grande parte dos currículos de cursos de medicina no Brasil, excede o estabelecido no Currículo Mínimo que definia como duração mínima e máxima, cinco e nove anos respectivamente: o curso estabelece mínimo de seis anos e máximo de nove anos, com 8640 horas (576 créditos) de carga horária.

Assim também ocorre com o currículo de 2005, baseado nas Diretrizes Curriculares, que definem como carga horária mínima 7200 horas: o curso está estruturado em seis anos, com 8880 horas (592 créditos), sendo que destas, 4500 horas são de Internato Médico.

Nas **práticas pedagógicas** não são observadas significativas diferenças entre um e outro projeto. Ambos, coerentemente com os pressupostos apresentados, estimulam as metodologias ativas, a solução de problemas e a autonomia do aluno no aprender a aprender.

Assim, as práticas pedagógicas devem contemplar:

[...] a interdisciplinaridade de forma ampla e dinâmica, construtiva e objetiva, através de metodologias nas quais o aluno, a partir de um determinado contexto, é levado a identificar problemas e a apontar soluções, resultantes de reflexão crítica. O educador será o facilitador e mediador deste processo.(BE8)

No que se refere às práticas pedagógicas, os alunos registram:

Trabalhamos muito com casos clínicos. Neste caso, os professores nos dão os casos, depois de trabalharmos muito com a teoria e então temos que estudar e propor soluções para os casos. Então temos uma aula em que se discute os procedimentos que devem ser adotados, e tiramos conclusões. Isto acontece desde o início do curso. (BE15)

[...] estas experiências são muito importantes pois a prática é muito importante. Na verdade não podemos nos formar sem ter a parte prática pois muita coisa da teoria é bem diferente na prática. Apenas estudar a teoria é diferente de estudar a teoria já tendo visto a parte prática.(BE16)

Quando atendemos no ambulatório nós mesmos é que reconstruímos o caso. Colhemos as informações com os pacientes, já formulamos nossas hipóteses, discutimos com os médicos, analisamos etc...Isto nós aprendemos em disciplinas básicas desde os primeiros semestres. São as perguntas que temos que fazer, a abordagem que temos que fazer. Mas, para saber que perguntas fazer, temos que também conhecer a teoria.(BE17)

Para desenvolver este novo modelo, deve mudar, consequentemente, a postura do docente pois, como expressa um entrevistado:

Este modelo faz com que o professor tenha que rever os seus conceitos de ensinar, principalmente no que diz respeito à integração do conteúdo. Esta revisão de conceitos inclui novas formas de preparar as aulas e a necessidade de conhecer todo o conteúdo do módulo de forma que esteja articulado. A consequência disto é a aceitação e adequação aos novos paradigmas de ensino e aprendizagem.(BE10)

Esta mudança requer do docente alterações em seu comportamento tradicional, o que é visto como dificuldade e que requer capacitação específica:

A dificuldade mais aparente refere-se à mudança comportamental envolvida com novos conceitos o que requerá capacitação dos profissionais envolvidos, acerca de novas metodologias de ensino. (UNISUL, 2005b, p. 48)

Os docentes, referem-se à “aprendizagem da docência” e à necessidade de preparação pedagógica :

O maior desafio é aprender a ser docente. Não é deixar de ser médico, é sair de teu mundinho, onde muitas vezes tu é quem dizes o que é que o paciente tem, o que ele deve fazer, etc... para ser docente. Primeiro a questão do tempo. Depois, é enfrentar o processo de ensinar. Como vou ensinar? Sei muito mais do que os alunos mas preciso saber explicar do modo que eles possam entender. Isto é difícil. Estamos num nível técnico especializado e precisamos enfrentar alunos nem sempre interessados, nem sempre maduros. Precisamos nos colocar no nível do aluno para que ele possa aprender. O que temos que fazer é ensinar o aluno a aprender.(BE9)

A formação pedagógica recebida foi através dos cursos de mestrado e doutorado, além de leitura exaustiva de material referente à Metodologia do Ensino Superior.(BE10)

Os alunos registram sua percepção da diferença no desempenho dos docentes, conforme possuam ou não formação didática e na área médica:

Nós temos professores que são médicos apenas e não professores: estes mesmo conhecendo o conteúdo podem ter em alguns casos, problemas com a didática. Nem todos, pois há alguns que mesmo estando neste caso são excelentes professores. (BE15)

Temos também professores que são médicos professores. Estes tem a didática. Sabem o conteúdo e sabem ensinar.(BE16)

Especialmente nas áreas básicas, temos professores que não são médicos. Neste caso depende do conteúdo mas geralmente perde-se um pouco na aplicabilidade prática dos conteúdos passados.(BE17)

Seguindo-se a análise da organização curricular, observa-se que os **internatos médicos** também não apresentam diferenças importantes nos dois currículos, tendo duração de quatro semestres. Desde o primeiro projeto se propõe oportunizar um ensino tutorizado em quatro semestres, “fortalecendo o aprender-fazendo” (UNISUL, 1998b). As atividades realizadas no internato se desenvolvem no Programa de Atenção à Saúde da Família, junto às Unidades de Saúde da Prefeitura Municipal de Tubarão, nos Ambulatórios-Escola da Unisul, junto ao Serviço de Assistência Integral à Saúde (SAIS), no Ambulatório Médico de Especialidades (AME), no Ambulatório Materno-Infantil (AMI), no Hospital Nossa Senhora da Conceição de Tubarão e em outras instituições conveniadas (UNISUL, 2005b,p.147) .

Finalmente, também as **concepções e sistemática de avaliação de aprendizagem** são semelhantes nos dois projetos, já que atendem aos mesmos pressupostos. Há a previsão de instrumentos diferenciados, como pesquisas, seminários, provas, trabalhos individuais e de grupo, atividades práticas, dentre outras.

Refere um entrevistado:

Esta forma de ensino exige uma mudança de atitude diante do conhecimento/conteúdo que se pretende transmitir ao aluno, bem como uma avaliação do processo ensino-aprendizagem que contemple o aprender a aprender, e ainda a articulação/interdisciplinaridade dos conteúdos que não se configurarão mais em itens a serem memorizados, mas em conhecimentos necessários para resolver problemas. (BE8)

Quanto à avaliação dos docentes e do próprio curso, ela ocorre de modo informal:

Avaliação informal do docente com os alunos de cada semestre. Avaliação por área através dos coordenadores de disciplina. [ a avaliação do curso ocorre ] em reunião de congregação do curso e discussão dos resultados em pequenos grupos. (BE8)

Não há uma avaliação formal do curso como um todo. A disciplina que ministro é avaliada ao longo do semestre com discussões em sala de aula em que o aluno expressa sua percepção. (BE10)

Os entrevistados são explícitos em registrar que acreditam que o curso proporciona uma boa formação, embora seja apontada a necessidade de aperfeiçoamento:

Penso que sim. Que formamos bons profissionais. Quando eles vão prestar prova para residência, eles tem um bom desempenho. Temos também alguns alunos que agora são nossos professores. (BE9)

A princípio o curso é considerado de boa qualidade, visto que os alunos egressos que integram programas de residência médica em outras universidades são considerados bem preparados. (BE10)

[...] no geral a avaliação é positiva do curso assim como eu. Muitas mudanças podem ser implementadas, principalmente na gestão administrativa e acadêmica, como por exemplo: maior número de professores com mestrado/doutorado, menor número de alunos por turma, aperfeiçoamento das didáticas pedagógicas alinhadas ao processo ensino-aprendizagem, critérios de avaliação mais sustentáveis na busca do objetivo foco entre outras. Portanto, minha avaliação é positiva, mas entendo que tem um bom caminho a percorrer para que os resultados sejam apresentados com mais vigor. (BE14)

Registram, ainda, o bom conceito que o curso goza entre os outros cursos de Medicina e entre os organismos associativos da profissão:

O curso é muito bem visto. Temos uma boa referência no Estado de Santa Catarina. Temos nossos alunos em topo de linha. O que deu uma quebrada foi o ENADE. Não é que tenha repercutido abertamente mas a gente não se sente bem. Sabemos que temos um bom curso. Temos tido excelente desempenho e diferencial em nossos alunos,

Nossos alunos saem com uma boa capacidade de dar aula pois estimulamos nossos alunos a se expressarem. Somos bem conceituados. No ENADE tivemos alunos que não responderam a prova e por isso tivemos um mau resultado. Este episódio isolado repercutiu mal. Os próprios alunos ficaram assustados com a repercussão. (BE10)<sup>27</sup>

Em relação aos outros cursos, existe muita rivalidade entre uns e outros. Temos também os resultados dos alunos que se formaram no curso e que foram muito bem nas provas de Residência, tirando os primeiros lugares. Quando entrei no curso eu já

<sup>27</sup> A menção ao ENADE refere-se ao desempenho insatisfatório obtido pelo curso como resultado da postura dos alunos concluintes que não responderam a prova.



sabia que alguns alunos das primeiras turmas tinham sido os primeiros classificados em provas de Residência.(BE17)

Além deste reconhecimento, é ressaltada a importância do curso na melhoria do atendimento à saúde na região:

O curso de medicina da Unisul tem um valor grande na região e comunidades que atua mais efetivamente com programas e projetos. A comunidade percebe a existência de melhoria nas oportunidades e no nível de atendimento as questões de saúde, principalmente no aspecto de humanização. As unidades de saúde onde existe a atuação de professores e acadêmicos do curso de medicina da Unisul, o atendimento é visivelmente melhor. As estruturas de recursos humanos e instalações físicas são mais adequadas. Quanto a outras universidades não tenho parâmetro para comparar, mas observo nos congressos, encontros e seminários que participo, tenho a percepção de que o curso de medicina da Unisul está preparando seus acadêmicos. Aliás, alguns professores exercem com muita maestria o papel de "tutores", incentivando a participação dos acadêmicos em eventos externos, inclusive orientando trabalhos científicos. Ah! A Unisul sobretudo nos últimos 2 a 3 anos está despertando para valorização da pesquisa no curso de medicina, inclusive incentivando os acadêmicos com bolsas e outros benefícios, ou seja, focando na pesquisa científica com envolvimento de acadêmicos e professores. (BE14)

Os resultados do ENADE provocaram uma repercussão entre nós. Penso que a imagem do curso para a população não mudou e o curso é bem visto pela sua função social. Porque o que a população hoje tem aqui a disposição é mais do que teriam com o SUS. A oferta de serviço de saúde é maior. Existem filas mas seriam maiores se não tivesse o curso. Além disto, a população tem acesso a professores/médicos que dão aula na universidade e ela valoriza isto. (BE15)

Analisando a trajetória percorrida pelo curso, no que se refere à sua organização curricular, verifica-se que as modificações são predominantemente decorrentes das avaliações e aperfeiçoamento do próprio curso e da necessidade de ajustes, tanto à legislação externa como às normativas institucionais, assim como das sugestões apresentadas pelo Comissão Externa que procedeu a avaliação para reconhecimento do curso.

Isto é confirmado pelo depoimento de entrevistados:

A principal motivação para alteração deste currículo foi a necessidade sentida nestes anos de funcionamento do curso, sob a ótica dos professores, alunos e instituição.(BE8)

A necessidade de reformulação veio da comissão de reconhecimento do curso que apontou algumas sugestões. Também da avaliação que fizemos depois de implantar o currículo todo, no próprio processo de implantação. De realocar conteúdos, a ordem deles. Daí surgiu a necessidade. Começamos a discutir, cada disciplina, cada módulo, cada área. Alunos e professores. Avaliamos fase por fase. Para encerrar, tivemos uma participação de um grupo de professores e fizemos uma proposta de novo currículo. (BE9)

No entanto, essa reformulação foi realizada sem trazer alterações significativas em relação ao projeto anterior, significando principalmente ajustes às novas normativas nacionais – as Diretrizes Curriculares.

Sintetizando, o que se observa, no geral, é que, entre uma e outra proposta de organização curricular, houve um amadurecimento nas normativas, posto que na segunda, há projetos e definições específicas para os internatos médicos, para os trabalhos de conclusão de curso e para o sistema de avaliação da aprendizagem. Para os internatos há previsão de avaliação de atividades teóricas e práticas, constando inclusive, fichas de avaliação com critérios e indicadores detalhados. O mesmo ocorre nos trabalhos de conclusão de curso em que constam os critérios para avaliação dos projetos e dos relatórios (monografias ou artigos científicos) e, no caso dos relatórios, é prevista a apresentação em banca composta por três professores.

## 2.2. A leitura das práticas institucionais e dos cursos

Uma análise das práticas de organização curricular da instituição e dos cursos nos possibilita a identificação dos padrões de trabalho que caracterizam a universidade, no que se refere a este aspecto: o “modo de ser” da universidade manifestando-se através de como ela se comporta face às alterações da legislação e de como pensa seus projetos de formação – os projetos pedagógicos e os currículos de seus cursos.

Focando no âmbito institucional, pode-se identificar um movimento crescente de formalização e racionalização das práticas/políticas internas. Se no período inicial, que vai da criação da universidade até 1994, as políticas internas eram pouco explícitas e formalizadas, e a organização curricular ficava a cargo dos especialistas dos cursos e departamentos; a partir do primeiro planejamento estratégico, a gestão da universidade passou a definir políticas e diretrizes para esta atividade, criando-se uma sistemática institucional.

Fala um entrevistado:

Nós começamos um trabalho de implantação dos projetos pedagógicos na universidade, e vem num crescendo. Fomos criando uma equipe, que vem cuidando da parte desse processo de desenvolvimento e melhoria dos nossos projetos pedagógicos. (BE4)

Esse movimento significou, de um lado, amadurecimento e sistematização – com o registro da memória institucional e dos cursos – e, de outro, também explicitação e direcionamento das políticas curriculares internas, antes subentendidas e não explicitadas. Tem-se ainda um avanço na busca da racionalidade no sentido de que foi iniciado um trabalho de compatibilização de disciplinas entre cursos, sendo criando um “banco” de disciplinas disponíveis a todos os cursos de graduação e não mais disciplinas de uso exclusivo de cada curso, como anteriormente ocorria.<sup>28</sup>

Outra característica deste processo é que as discussões promovidas pela Pró-Reitoria e sua equipe envolveram, de modo participativo, todas as instâncias acadêmicas, instalando uma cultura de discussão acadêmica e pedagógica nos diversos colegiados.

A leitura das práticas institucionais também nos leva à identificação de um posicionamento pró-ativo da universidade, no que se refere à decisão de desencadear a discussão e a reformulação dos projetos de cursos. Esta pro-atividade manifestou-se tanto em 1994, quando a Unisul, antes que a legislação exigisse passou a formular projetos pedagógicos para seus cursos de graduação, como de 2000 em diante, quando antes mesmo que as Diretrizes Curriculares tivessem sua edição final, decidiu reformular seus currículos à luz das tendências por elas apontadas. Essa decisão possibilitou o rompimento com a rigidez dos currículos, elaborados conforme os Currículos Mínimos, viabilizando a elaboração de projetos e currículos mais adequados à realidade.

Este posicionamento institucional pode ser lido como de uma postura inovadora da universidade, bem como uma forma dela antecipar-se às novas direções e buscar um posicionamento competitivo no cenário educacional. Novamente, em 2006, este posicionamento se reforça na Agenda Transformação e Compromisso, que buscou possibilitar uma arquitetura curricular que pudesse antecipar-se e responder de forma mais competitiva às crises de concorrência.

---

<sup>28</sup> Isto não significa a eliminação de disciplinas apenas utilizadas por um curso, mas implica, por exemplo, que disciplinas com mesmo nome e mesmo número de créditos possuem sempre a mesma ementa. Assim, uma mesma disciplina pode ser utilizada por mais de um curso de graduação.

Quanto essa iniciativa foi geradora de reais inovações e de mais densidade e qualidade acadêmicas, são perguntas que devem ser feitas. A análise dos projetos dos cursos e, sobretudo de sua implementação concreta é que pode nos responder a esta questão.

Os cursos da universidade amadureceram e revisaram seus currículos, eliminando as amarras dos Currículos Mínimos, e foram capazes, além disto, de avançar e propor projetos realmente inovadores?

Este questionamento é feito também pelos próprios gestores institucionais ao analisar os resultados obtidos:

Somos conhecidos por sermos empreendedores, inovadores, mas quando eu viajo e percebo o que é interdisciplinaridade, a convivência dos professores de vários cursos em conjunto, o que eles são capazes de criar cursos completamente diferentes, que não é de uma área. [...] o ideal é que os nossos professores estivessem preparados, capacitados para gerar essas iniciativas de novos cursos[...] Cabe aos professores, à congregação daquele curso, atualizar um pouco o seu curso. Mas não estou vendo criatividade suficiente para transformar curso. (BE4)

Há percepções sobre alguns dos fatores que podem estar dificultando as inovações, como, por exemplo, o próprio caráter do vínculo que a grande parte dos docentes possui com os cursos:

No sistema brasileiro, ensino dominado em 80% por instituições que não são públicas, portanto, grande parte dos professores não tem tempo integral, muito menos dedicação exclusiva, tudo isso é mais difícil. A congregação muitas vezes é um negócio que não existe de fato, não há um forte envolvimento dos professores com o curso.[...] é um problema do nosso tipo de universidade. No nosso, que é comunitária, é até um pouco melhor que a universidade particular propriamente dita. A gente percebe que há um esforço de poucas pessoas dessa busca de evolução e inovação.(BE4)

Em que medida algumas propostas de inovação foram limitadas por fatores administrativos ou financeiros, posto que geradoras de maiores custos institucionais? Certamente essas preocupações não podem ser desconsideradas numa instituição como a Unisul, que não conta com recursos governamentais para sua manutenção e que atua a partir dos recursos gerados majoritariamente pelas mensalidades pagas pelos alunos.

São esses fatores que se fizeram sentir na Agenda Transformação e Compromisso, que procurou responder à forte influência de elementos conjunturais: o cenário de competitividade, a redução dos públicos e a antevisão de crise institucional, impulsionando e

requerendo soluções mais eficazes e impondo o desafio de buscar qualidade com soluções inovadoras e que gerassem, ao mesmo tempo condições de sustentabilidade.

Se, de um lado, a pressão da realidade econômico-financeira se faz sentir crescentemente, por outro, a instituição continuou fomentando discussões de cunho científico, acadêmico e pedagógico visando à construção da qualidade acadêmica. Pode-se dizer que, mesmo ainda existindo muito a ser construído em relação a este aspecto, a preocupação com a implementação e avaliação contínua dos projetos sempre esteve presente: o Programa de Assistência Pedagógica, o Programa de Profissionalização Pedagógica dos docentes e a implementação da Metodologia de Avaliação dos Cursos através dos resultados do ENADE, são as ações de reforço mais evidentes para atender a esse objetivo.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a universidade passou, de ações isoladas e espontâneas, a direcionar a gestão acadêmica de seus cursos, especialmente através da explicitação das políticas institucionais relativas à organização, implementação e avaliação curricular.

Identificamos nesse movimento percorrido pela Unisul um processo inicial de *produção normativa* – quando, a partir de 1994, antes que a legislação o exigisse, portanto sem reproduzir a Lei, é desencadeado o processo de (re) discussão e (re) elaboração do projeto pedagógico institucional e dos cursos. Este processo gerou institucionalmente *práticas curriculares adaptativas*, que não se contrapunham às normas, tanto que os cursos trabalharam inicialmente seus projetos pedagógicos à luz dos Currículos Mínimo, mas criaram normas internas próprias, ajustadas à realidade diagnosticada pelo primeiro planejamento estratégico.

Num momento seguinte, a partir de 2000, identifica-se um comportamento institucional que poderá se classificar como de *reprodução normativa*, que gera *práticas curriculares reprodutivas* - quando é iniciado o processo de adequação dos projetos dos cursos às Diretrizes Curriculares Nacionais.

De qualquer modo, esse comportamento reprodutivo não descreve toda a ação da universidade, na medida em que a resposta à nova política externa deu espaço também à *produção* de normas internas. Estas, sem se contraporem às definições curriculares externas, criaram soluções próprias e particulares para a universidade, ajustadas às suas necessidades e características : o modelo de Flexibilização Curricular, a Metodologia de Elaboração dos

Projetos Pedagógicos e a Metodologia de Implementação dos Projetos Pedagógicos se constituem os exemplos mais concretos e ilustram *práticas curriculares adaptativas*.

Em todos os casos, no entanto, estamos diante do que é denominado, por Lima, normativismo – as ações da universidade guiam-se pelo seguimento às normas, externas ou internamente definidas e reinterpretadas.

Esses comportamentos, como os entendemos, ao mesmo tempo em que configuram as práticas curriculares institucionais, também se constituem em suas políticas que, internamente, delimitam e induzem as ações nos cursos.

Assim, a leitura das práticas de organização curricular desenvolvidas pelos cursos, de modo particular, deve levar em conta esse quadro de referência mais amplo.

Quando analisamos o processo ocorrido no curso de Pedagogia, vemos que o curso passou, ao longo do tempo, por muitas reformulações, sendo que a maior parte delas é decorrente de respostas relativas à modificações nas normas externas ou a movimentos institucionais. Esta frequência provocou, no curso, uma constância nas discussões sobre o projeto de formação, o que, evidentemente pode ter aspectos positivos, mas também provoca alguma instabilidade no colegiado do curso, em decorrência de modificações curriculares sequenciadas.

Analisando o teor das modificações implementadas, especialmente aquelas que diferenciam o último currículo implantado daquele que está atualmente em vigor no curso, pode-se perceber a predominância de decisões que reproduzem as normas, tanto externas como internas, assim como elas se apresentam – temos neste caso comportamentos de *reprodução normativa* que geram o que denominamos *práticas curriculares reprodutivas*.

Neste caso incluem-se, como exemplo, a adequação ao novo perfil de saída profissional e à duração e carga horárias, definidas pela legislação externa, assim como a adoção de disciplinas comuns por áreas e subáreas afins e o oferecimento de disciplinas a distância, estabelecidas pelas normativas internas.

No entanto, em alguns aspectos o curso realizou uma releitura das normas externas, bem como das normas institucionais, gerando soluções que permitiram que fossem produzidas orientações próprias, sem, no entanto, romper com o estatuído. Temos então, simultaneamente *práticas curriculares adaptativas* cujo exemplo mais evidente é a organização do currículo em eixos. Esta articulação e integração interdisciplinar resulta da trajetória de

amadurecimento do coletivo dos docentes, embora não rompa com o paradigma curricular vigente até então. Assim, não pode ser classificada como posicionamento de adesão pura e simples ou então de contraposição às normativas estabelecidas, já que as Diretrizes Curriculares, embora enfatizem a interdisciplinaridade, não estabelecem o modo como ela deve ocorrer.

Se nos perguntarmos se a organização do currículo do curso traz inovações, e buscarmos os indicadores propostos por M.I.Cunha (2006) e, por nós apresentados no Capítulo I, poderíamos referir que o projeto do curso propõe, em suas práticas pedagógicas e *modus operandi*, alguns daqueles elementos, nomeadamente a ruptura com as formas tradicionais de ensinar e de aprender, a gestão participativa, o protagonismo, a perspectiva orgânica no processo, a mediação e a reconfiguração dos saberes.

Estes elementos estão evidenciados tanto na descrição dos pressupostos teórico-metodológicos e das práticas pedagógicas constante no texto do projeto, como nas falas de docentes e de alunos entrevistados e manifestam-se, mais concretamente, nas experiências relatadas dos projetos integradores e das práticas de estágio realizadas pelos alunos com planejamento e orientação dos docentes. Mesmo não estando no escopo de nosso estudo acompanhar mais detalhadamente estas experiências, entendemos que elas apontam para importantes momentos de inovação e de ruptura com o ensino tradicional e que, por isso merecem estudos mais detalhados.

Finalmente, a análise do curso de Medicina permite que se constate que já em seu projeto original é apresentada uma proposta diferenciada. Mesmo inovadora quanto à organização do currículo, esta proposta não contraria as normas vigentes na época – os Currículos Mínimos, pois estes não impediam organizações modulares, conforme é expresso na Resolução CFE nº 08/69. Neste caso, mesmo propondo um currículo com inovações, no que se refere às políticas vigentes, o comportamento do curso é de *produção normativa*: segue as normas e cria soluções particulares. Assim, pode-se falar em *práticas curriculares adaptativas* às políticas vigentes.

Ao alterar seu projeto, o curso mantém o mesmo padrão de comportamento, posto que as decisões curriculares são predominantemente de reprodução de normas internas e externas, buscando uma adequação tanto às Diretrizes Curriculares Nacionais como às

normativas da universidade. A busca de inovação se mantém através da organização curricular mista: em disciplinas e módulos, tal como no projeto anterior.

O único elemento em que a reprodução às normas não ocorre, tanto no primeiro como no projeto atualmente em vigor, é aquele que trata do tempo de formação. No que se refere à duração e carga horária do curso, o currículo de 1998 define o período de seis anos como tempo mínimo de conclusão, mesmo que a Resolução CFE nº 08/69, dos Currículos Mínimos, estabeleça como tempo mínimo cinco anos. Esta diferença também ocorre em relação à duração do Internato Médico – a legislação define dois semestres enquanto que o curso possui quatro semestres de Internato. O mesmo ocorre no currículo de 2005 em que, embora a carga horária mínima estipulada pelas Diretrizes seja de 7200 horas, o curso esteja planejado para 8880 horas. Este número excedente de carga horária total por si só exigiria uma carga horária maior de Internato, posto que as Diretrizes estabelecem que ele deve atingir, no mínimo, 35% da carga horária – o que significaria 3180 horas. Mesmo assim, novamente o curso excede este mínimo, estipulando para o Internato um total de 4080 horas.

Esta releitura das normas e elaboração de normas próprias - *produção normativa*, permite que se identifique no curso, no que se refere à questão do modo de organização do currículo e ao tempo, *práticas curriculares adaptativas*.

Interessante é o questionamento do porquê a carga horária é o elemento gerador desse comportamento adaptativo. Os dados relativos aos currículos vigentes nos cursos de Medicina no Brasil nos mostram que, em grande parte destes, a carga horária é maior do que a mínima definida nas Diretrizes. De outro lado, sabe-se que as decisões curriculares adotadas nos cursos de Medicina são grandemente influenciadas pelos pareceres dos Conselhos profissionais da área, seja o Conselho Nacional de Medicina ou os Conselhos Regionais; e uma hipótese passível de ser levantada é que a atuação desses órgãos tenha papel importante nesta questão. Este é, um dado trabalhado por Cunha, M.I. e Leite quando estudam as decisões pedagógicas na universidade e as relacionam com estruturas de poder (CUNHA, M.I. e LEITE, 1996).

Voltando a nos inquirir sobre as reais inovações do currículo, a partir dos indicadores expressos acima, observamos também que no texto do projeto e nas falas dos agentes, há menção de alguns aspectos que podem caracterizar rupturas e inovações reais. Em que pese as dificuldades relatadas por docentes e alunos, pode-se identificar que os métodos



de trabalho utilizados – baseadamente solução de problemas, os estudos de caso e a interação precoce com a realidade da saúde através das aulas práticas, dos contatos nos Programas de Saúde da Família e nos estágios e internato, trazem consigo elementos inovadores. Neste caso também, entendemos que um estudo mais focado na gestão curricular pode obter elementos mais detalhados e o aprofundamento deste tema.

Finalizando, observamos que, tanto no âmbito das práticas de organização curricular institucionais como na dos cursos, não foram identificados, conforme nossa hipótese, a presença de comportamentos de *infidelidade normativa*, no sentido empregado por Lima : oposição em relação ao estabelecido pelas normativas. Mesmo assim, são encontrados movimentos particulares de *produções normativas*, no sentido de atender as especificidades da trajetória da instituição e dos cursos.

## CAPÍTULO VI – AS PRÁTICAS CURRICULARES NA UNIVERSIDADE DO MINHO

*Sei ter o pássaro essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nasceria deusas...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo...*

*O Guardador de Rebanhos  
Alberto Caeiro (heterónimo de Fernando Pessoa)*

No seguimento do capítulo anterior, no Capítulo VI pretende-se analisar as práticas de organização curricular prevalecentes na universidade portuguesa estudada – a Universidade do Minho, e enquadrá-las com as políticas curriculares para o ensino superior vigentes em Portugal.

O texto está organizado em duas partes: na primeira, contextualizamos a universidade apresentando seu histórico, caracterização e evolução. Logo após, na segunda parte, descrevemos e analisamos as práticas de organização curricular institucional e dos cursos escolhidos à luz das políticas curriculares.

Utilizamos bibliografia e documentos institucionais para descrever a universidade, enquanto que para a análise das práticas nos baseamos tanto em documentos como nas entrevistas dos sujeitos definidos no desenho metodológico apresentado - os gestores, os docentes e os alunos.

Nosso foco de análise recai na apreensão da dinâmica das práticas de organização curricular procurando identificar como a universidade, através dos cursos selecionados em nosso recorte metodológico, “respondem” às políticas curriculares. Assim, de certo modo, buscamos a apreensão do “modo de ser” da instituição, revelando-se a partir do modo pelo qual suas práticas de organização curricular se concretizam e manifestam.

## 1. A Universidade do Minho : histórico, caracterização e evolução

### 1.1. A região do Minho e a cidade de Braga

Ao longo de sua história, Portugal utilizou diferentes divisões administrativas, sendo que a primeira de que se tem registro é a dos Conventos, resultantes da ocupação romana. Conforme esta, a região e a cidade de Braga pertenciam ao *Conventus Bracarum*.

Mais adiante, conforme a divisão em cinco regiões, registrada no testamento do rei D.Dinis ( 1279-1325), a região e a cidade se incluíam no “Ante-Douro e Minho”, assim como na divisão de seis comarcas, adotada por D.Afonso (1325-1357), e que mais tarde foi designada por “Entre-Douro-e-Minho” (LIMA, 2008).

Conforme uma antiga denominação, que deixou de existir oficialmente com a entrada em vigor da Constituição de 1976, a região do Minho era uma antiga província portuguesa com sede na cidade de Braga, que integrava os distritos de Braga e Viana do Castelo, com 23 concelhos. Podia ainda dividir-se em duas regiões: o Alto Minho, correspondente ao distrito de Viana do Castelo, e o Baixo Minho, ao de Braga.

Pelo sistema contemporaneamente adotado para a divisão territorial, há uma outra configuração: distritos, municípios e freguesias.(LIMA, 2008). Por esta divisão, Portugal possui duas Regiões Autônomas insulares (Açores e Madeira) e dezoito Distritos, sendo Braga um deles.

Mais recentemente, em 1998, em decorrência da integração europeia, foram criadas as NUTS (Nomenclaturas de Unidades Territoriais para fins Estatísticos/ Nomenclature of Territorial Units for Statistics) que “ designam as sub-regiões estatísticas em que se divide o território dos países da União Europeia, incluindo o território português.”(LIMA, 2008). Elas se subdividem em três níveis: NUTS I, NUTS II e NUTS III. Conforme este conceito, Braga está na região Norte, que é uma das sete NUTS II e, na do Minho-Lima, uma das trinta NUTS III (LIMA, 2008). No entanto, trata-se de uma divisão administrativa, mais no plano da gestão de recursos, que não altera a organização territorial, anteriormente referida.

A região possui 2219 quilômetros quadrados e uma população residente, com dados oficiais de 2002, de 250.275 habitantes.<sup>1</sup> É uma região que se constitui num “ espaço potencial de desenvolvimento económico e social, no contexto do Norte de Portugal” (RAMOS e MIRANDA, 2004). No entanto, também é apontado que existem alguns fatores que podem ser obstáculo a isso; a redução da população, o aumento do índice de envelhecimento, o baixo nível de instrução da população.<sup>2</sup> Como aspectos favoráveis são apontados a baixa taxa de desemprego e elevada taxa de atividade econômica (RAMOS e MIRANDA, 2004).

Estudos mais recentes, no entanto, apontam que a região do Minho tem tido nos últimos anos, ao contrário da tendência verificada até então, acréscimo em sua população residente, e, embora apresente a tendência de envelhecimento presente na Europa e em Portugal, é “uma das regiões menos envelhecidas do país”. Neste particular é referido o forte crescimento da cidade de Braga que, nos últimos quinze anos teve um acréscimo de 17% em sua população, “tendo actualmente cerca de 175.500 habitantes” (MENDES, 2009).

Em relação à cidade de Braga é referido:

Braga é uma cidade dinâmica, com uma grande actividade económica nas áreas do comércio e serviços, ensino e investigação (estando o seu polo central na Universidade do Minho), construção civil (exemplo disso é a forte expansão que a cidade de Braga teve nestes últimos anos), informática e novas tecnologias, turismo e vários ramos da indústria (fundamentalmente sector têxtil) e do artesanato.(MENDES, 2009)

A economia da cidade tem seu dinamismo maior no setor secundário e terciário. No primeiro tem-se empresas de tecnologia, indústria metalúrgica, têxtil, construção civil e transformação da madeira, assim como “importantes indústrias ligadas à religião” (imagens de santos e sinos) (MENDES, 2009). Já no setor terciário, o comércio se destaca pelo dinamismo e diversificação. Além disto, toda a região possui forte potencial turístico que já é explorado, mas que, pode ser utilizado como mais potencializador de geração de empregos e de renda.

## 1.2. A criação da Universidade do Minho - da universidade única às Universidades Novas

<sup>1</sup> Estudo recente apresenta como dados populacionais 823.850 habitantes para a “grande área metropolitana do Minho (MENDES, 2009). Como em Portugal os censos são de dez em dez anos, o próximo realiza-se daqui a dois anos, razão porque todos estes dados são provisórios.

<sup>2</sup> Em torno de 60% da população com menos do que o 9º ano de escolaridade.(MENDES, 2009)

Após longo período contando apenas com uma instituição universitária, Portugal passou a ter também universidades em Lisboa e no Porto, mas foi a partir de 1973 que surgiram as denominadas “novas” universidades. A Universidade do Minho é uma delas, juntamente com as de Lisboa, Aveiro e Évora.

Sua criação, em 1973, inseriu-se no Programa de Expansão e Diversificação das Instituições de Ensino Superior que teve várias críticas no país: de que as Universidades espalhariam subversão, que Portugal seria um país de bacharéis, que investir na educação não era economicamente rentável (SILVA, 1994).

Mesmo assim, em 17 de fevereiro de 1974 , instala-se uma Comissão com o objetivo de proceder a implantação da universidade. Esta comissão foi presidida pelo Prof. Eng. Carlos Lloyd Braga – primeiro reitor – e tinha como componentes o Eng. Barbosa Romero, Dr. Diogo Freitas do Amaral, Dr. Joaquim Pinto Machado, Dr. Lúcio Craveiro da Silva e Eng. Antonio Carneiro.

A Comissão iniciou seus trabalhos tendo enfrentado, num primeiro momento, problemas relativamente à localização da universidade, pois a proposta inicial referia a instalação de uma Universidade na região do Minho, com a Reitoria em Braga , capacidade inicial para dez mil alunos e com faculdades nas diferentes cidades do distrito (SIMÃO, 1994).

Em relação a este assunto, a Comissão tinha um entendimento diverso e propôs uma estrutura com um campus universitário e esta divergência atrasou a instalação da universidade de tal modo que é referido que “a habitual conflitualidade entre Braga e Guimarães ameaçava inviabilizar a criação de uma universidade nessa região” (SIMÃO, 1994, p. 51).

Outra dificuldade foi determinada pela Revolução de 25 de abril, que, no depoimento do Dr. Lúcio Craveiro da Silva – mais tarde seu primeiro reitor eleito – gerou temores de que pudesse haver um recuo no Ministério da Educação:

Para se evitar um possível e temido recuo no Ministério da Educação, começámos a leccionação de alguns Cursos um ano antes do previsto, pois havendo alunos e juventude a nossa voz soaria com mais força no Terreiro do Paço.” (SIMÃO, 1994, p. 59)

Em 1976, o Ministro da Educação apresenta a proposta de instalar na Universidade do Minho, dois pólos – Braga e Guimarães – sendo que a solução foi bem recebida (SIMÃO, 1994).

Resolvidos os impasses, a Comissão estabelece suas diretrizes de trabalho e prioridades, dentre as quais o convite a professores, doutores ou em vias de se doutorar, que estavam no estrangeiro e que pertenciam a universidades localizadas nas colônias, por exemplo, em Lourenço Marques, hoje Maputo. Além disto, é estruturado um programa intensivo de formação em nível de doutoramento para pessoal docente.

É elaborado e aprovado o primeiro Regulamento Interno Provisório, homologado em 1976, e que traz inovações na proposta estrutural, relativamente às universidades tradicionais portuguesas.

Seu primeiro Estatuto foi homologado por Despacho Normativo n.º 80/89, do Ministro da Educação, publicado no Diário da República n.º 198, I Série, de 29 de Agosto de 1989.

Outras alterações dos Estatutos foram homologadas por Despachos Normativos publicados nos Diários da República n.º 296/1995 (26 de Dezembro), n.º 41/1998 (18 de Fevereiro) e n.º 119/2000 (23 de Maio), sendo que a última revisão, foi publicada no Diário da República n.º 40/2005, de 25 de Fevereiro. Recentemente, a universidade teve outro Estatuto homologado, através do despacho do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em 4 de Novembro de 2008. Esta mudança teve a finalidade de adequar a universidade à Lei do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior.

### 1.3. A estrutura e ações inovadoras

Diferentemente das estruturas vigentes nas universidades portuguesas, fundadas nas faculdades, a Universidade do Minho inicia um modelo organizacional inovador, seguindo algumas tendências mundiais da época – um modelo matricial e de gestão por objetivos.

As premissas deste modelo são da articulação entre a investigação e o ensino, a agilidade na formação de equipes interdisciplinares e a flexibilidade para incorporar mudanças

no conhecimento e na sociedade. Também se incluem como objetivos, a racionalização e otimização dos recursos humanos e materiais e a institucionalização do intercâmbio de informações e de pessoas com a comunidade (SIMÃO, 1994).

O modelo baseia-se na interatividade entre os projetos e as unidades orgânicas e de recursos. Os projetos são o ensino (projetos de ensino e cursos) , a investigação (centros de investigação) e os serviços especializados à comunidade. As unidades orgânicas são os núcleos de recursos humanos e materiais: as Escolas, as Unidades Culturais e os Serviços de Apoio. O conceito de projeto voltado a um objetivo oportuniza flexibilidade e o uso efetivo e eficiente dos recursos disponíveis.

O modelo matricial pressupõe que as unidades de ensino e investigação não são autônomas em muitas das suas decisões, na medida em que a gestão se faz por projetos, aprovados por órgãos em que participam todas as unidades, caso do Conselho Académico.

Para a implementação deste modelo foram superadas as dificuldades decorrentes de toda uma cultura de gestão baseada em faculdades e ainda da necessidade de aprendizagem de uma gestão como a estrutura matricial requeria.

A Universidade do Minho também foi pioneira na criação do Senado Universitário, órgão que envolve lideranças locais e regionais, assim como do Conselho Científico, definidor da política de investigação da instituição.

Em 1982 foi a primeira universidade a ter autorização para eleger seu primeiro Reitor, o Prof. Lucio Craveiro da Silva , e a primeira universidade a solicitar e obter autonomia administrativa e financeira, em 1983, antes mesmo da Lei da Autonomia – Lei nº 108/88, de 24 de setembro.

Também em relação aos cursos oferecidos, desde cedo a Universidade do Minho destacou-se pela introdução de inovações. Dentre estes refere-se o curso de Relações Internacionais, de Engenharia de Sistemas, Engenharia Têxtil e as Licenciaturas de Ensino, que trouxeram a proposta do estágio integrado.

Mais recentemente, como veremos adiante, a universidade foi também, em Portugal, uma das pioneiras na implantação do Suplemento ao Diploma e na discussão de Bolonha.

Este pioneirismo é explicado por nossos entrevistados:

Ora bem, nós já estamos a trabalhar em razão de Bolonha há muito tempo. Por uma razão muito simples, um dos nossos primeiros reitores foi o prof. Machado Santos...foi reitor durante bastante tempo, nove anos talvez...esteve envolvido nos primeiros passos de Bolonha em 1999 e incutiu aqui na universidade ...a idéia de que realmente Bolonha era indispensável para que começássemos a falar nela. [...] a Universidade do Minho mesmo antes, foi a primeira universidade em Portugal que criou uma das coisas boas da discussão de Bolonha .... que é o Suplemento ao Diploma (PE4)

A Universidade do Minho já estava credenciada ao nível da União Européia, com o documento que é o Suplemento ao Diploma e com os créditos europeus, e portanto não queria perder a iniciativa de ingressar nesse novo processo de Bolonha. (PE8)

#### 1.4. Os órgãos diretivos e a organização académica

A Universidade do Minho é uma universidade pública, com autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar. Pelo Estatuto que vigorou até 2008, os órgãos de Governo eram a Assembléia, o Reitor, o Senado Universitário, o Conselho Académico e o Conselho Administrativo (UM, 2005a).

À Assembléia, órgão colegial máximo, cabia representar toda a comunidade universitária e rever os Estatutos, eleger o Reitor e decidir sobre matérias relevantes para a instituição. Era composta por representantes dos docentes e investigadores, dos estudantes e dos funcionários não docentes.

O Reitor dirige e representa a Universidade, sendo eleito, no modelo que analisamos, por voto secreto, com mandato de quatro anos, renovável por uma só vez e sendo coadjuvado por, no máximo, quatro Vice-Reitores nomeados e podendo também designar, no máximo, cinco Pró-Reitores.

Ao Senado – órgão colegial composto por titulares de cargos de gestão, por representantes dos docentes e investigadores, dos estudantes e dos funcionários, e ainda por representantes de setores da comunidade envolvente – cabia definir as linhas gerais de orientação da Universidade, nomeadamente a aprovação dos planos de desenvolvimento e do relatório anual das atividades, a aprovação dos orçamentos, apreciação de contas, a aprovação da criação de novos cursos e o exercício do poder disciplinar.

Ao Conselho Académico competia definir as políticas científica e pedagógica da Universidade, definindo orientações pedagógicas relativas a calendários letivos, épocas de



exames e métodos de avaliação, aprovando os regulamentos de diversos órgãos, emitindo pareceres sobre propostas de criação de cursos bem como de alterações curriculares, pronunciando-se ainda sobre a criação, reestruturação e extinção de escolas. Compunha-se de titulares de cargos de gestão e de representantes dos docentes e investigadores, dos estudantes dos cursos de graduação e de pós-graduação.

O Conselho Administrativo, formado pelo Reitor, por dois Vice-Reitores, pelo Administrador, por um representante dos estudantes e pelo responsável pelos Serviços Administrativos, era o órgão de gestão administrativa, financeira e patrimonial da Universidade. Existia ainda como Órgão Consultivo do Reitor e do Senado, o Conselho Cultural.

Em decorrência da legislação sobre o novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, como mencionado acima, a Universidade do Minho empreendeu, em 2008, a discussão e encaminhou para aprovação seus novos Estatutos, o que significa uma alteração substantiva na organização da universidade.

Este documento refere em seu preâmbulo que o objetivo é adequar a estrutura da universidade aos desafios do *Espaço Europeu de Ensino Superior e Espaço Europeu de Investigação*, e que é necessário reforçar a articulação entre a orientação global da universidade e a das suas unidades:

Este modelo considera a necessidade de reforçar a articulação entre a orientação estratégica da Universidade e as suas políticas, desenvolvidas pelos órgãos de governo previstos no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, e a orientação estratégica das suas Unidades, no âmbito das respectivas autonomias. (UM, 2008a)

É mantido o modelo matricial e o conceito de “universidade de projetos”, sendo que as Escolas e os Institutos continuam sendo “as estruturas basilares de desenvolvimento daqueles projectos”. É expresso que a geração de conhecimento e o ensino, bem como as demais funções da universidade são realizados “num quadro de referência internacional” :

Deste modo, como universidade completa que é, assumindo-se como centro de investigação, de construção e consolidação do conhecimento no espaço europeu de ensino superior, nas mais variadas áreas científicas - ciências humanas e sociais, artes, ciências e tecnologias -, vem consequentemente aferindo a realização dos seus objectivos por exigentes padrões internacionais. (UM, 2008a)

Alterando o modelo até então vigente, os órgãos de governo da universidade passam a ser o Conselho Geral, o Reitor e o Conselho de Gestão e os órgãos de consulta o Senado Acadêmico, o Conselho Cultural e o Conselho Disciplinar.

O Conselho Geral substitui a Assembléia como órgão máximo e integra representantes dos seus corpos e personalidades externas “de reconhecido mérito”.

O Reitor dirige e representa a universidade, cabendo-lhe, dentre outras atribuições aprovar a “criação, suspensão e extinção de ciclos de estudos”. Tal como anteriormente, o reitor é coadjuvado por vice-reitores (quatro) e pró-reitores (cinco). O reitor é eleito pelo Conselho Geral e seu mandato tem a duração de quatro anos, podendo ser renovado uma única vez.

O Conselho de Gestão é órgão colegiado que conduz a gestão administrativa, patrimonial e financeira da Universidade, bem como a gestão dos seus recursos humanos.

O Senado Acadêmico passa a órgão consultivo e tem a função de assegurar a coesão da Universidade, “cumprindo funções de coordenação, prospectiva e planeamento em matérias pedagógicas e científicas que ultrapassem o âmbito das unidades orgânicas” (UM, 2008a) e possui comissões especializadas: Comissão científica, a Comissão pedagógica e a Comissão de planeamento.

O Conselho Cultural continua com as funções que já possuía - órgão de consulta do Reitor e do Conselho Geral em questões de política cultural da Universidade. É, ainda, criado o Conselho Disciplinar com funções consultivas do Reitor no exercício do poder disciplinar.

A Universidade do Minho passa, pelo novo Estatuto, a ser organizada academicamente com as seguintes Escolas/Institutos (unidades de ensino e de investigação), cada uma contendo vários departamentos: a) Escola de Ciências; b) Escola de Engenharia; c) Instituto de Educação; d) Instituto de Letras e Ciências Humanas; e) Instituto de Ciências Sociais; f) Escola de Economia e Gestão; g) Escola de Direito; h) Escola de Ciências da Saúde; i) Escola de Arquitetura; j) Escola de Psicologia; k) Escola Superior de Enfermagem.

Estas unidades possuem, por sua vez, órgãos de governo que são o Conselho da Unidade, o Conselho Científico e o Conselho Pedagógico.

O Estatuto explicita a política de qualidade da universidade em relação a todos os seus projetos. É estabelecido um sistema de garantia da qualidade que prevê o estabelecimento da estratégia e dos padrões de qualidade, sua organização, funcionamento, responsabilidade

dos órgãos, forma de participação e os modos de acompanhamento e avaliação desta política. Registra que o sistema levará em conta “as orientações estabelecidas pelos sistemas nacional e europeu de garantia da qualidade do ensino superior”(UM, 2008a).

### 1.5. Os dados atuais

No ano letivo de 2007/2008, a universidade registrou 15820 alunos inscritos sendo destes, 1869 em Mestrados e Especializações e 1052 em programas de Doutoramento. Possuía cerca de 1200 docentes, sendo que mais de 80% doutorados, e 600 funcionários (UM, 2007b).

Em relação à oferta de cursos de graduação, a Universidade possui um leque bastante diversificado: trinta e nove Licenciaturas e treze Mestrados Integrados, concentrados nas áreas de Engenharia, Arquitetura e Medicina e Psicologia. Está implantada em dois *campus* – Gualtar, em Braga e Azurém, em Guimarães, onde existem modernos serviços e infraestrutura de apoio às atividades acadêmicas, como bibliotecas, laboratórios, salas de estudos, rede *wireless*, dentre outros. Tem como propósito a formação de jovens com “uma vasta compreensão da sua área de estudo e que adquiram competências complementares ( novas tecnologias, formação humanista, línguas, etc.) , para sua melhor integração no mercado e para a adaptação a uma sociedade em constante mudança” (UM, 2008b).

É reconhecida como uma universidade que tem preocupação permanente com a qualidade do ensino e com seu acompanhamento e avaliação e, além do ensino, tem investido fortemente na investigação sendo hoje uma das maiores universidades portuguesas, e possuindo, na pesquisa, núcleos de excelência competitivos no nível da União Européia.

Sua política de internacionalização do ensino e da investigação também é bastante significativa, participando de um grande número de redes de cooperação internacional com universidades estrangeiras. Tem ainda mais de duzentos acordos bilaterais com universidades da Europa, América do Norte, América Latina, África e Ásia e, tanto recebe como envia estudantes, docentes e pesquisadores através dos programas de mobilidade (UM, 2008c).

Possui uma forte ligação com a região em que está inserida, estando voltada para projetos de investigação e desenvolvimento sócio e cultural, bem como para a educação ao longo da vida, através da qualificação de vários grupos profissionais.

A universidade disponibiliza um conjunto de serviços a seus usuários, dentre os quais destacamos como mais diretamente relacionados aos docentes e alunos: Direção de Recursos Humanos, Divisão Acadêmica, Gabinete de Apoio a Projetos, Gabinete de Apoio ao Acesso, Gabinete de Apoio ao Estudante com Deficiência, Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano, Gabinete de Avaliação e Qualidade do Ensino, Gabinete de Relações Internacionais, Gabinete de Sistemas de Informação, Serviço de Ação Social, Serviço de Apoio Informático à Aprendizagem, Serviços Acadêmicos, Serviços de Documentação.

## **2. A Universidade do Minho: as práticas de organização dos currículos**

### **2.1. As práticas institucionais de organização dos currículos**

Como vimos, conforme os Estatutos da universidade, existem diversas instâncias com competência para pronunciar-se sobre os planos curriculares dos cursos. Este fluxo é descrito por um dos entrevistados:

[...] há vários níveis onde a proposta vai sendo analisada, com a intervenção cada vez mais alargada de outros intervenientes. [...] aqui há um duplo exercício, um duplo movimento: de baixo pra cima e de cima pra baixo. [...] depois esta proposta, que parte da Comissão do Curso ou da comissão especializada articulada com a Comissão do Curso, vai ao Conselho de Cursos e aí ao Conselho Acadêmico. Se houver algum problema neste processo, volta à comissão especializada constituída no âmbito da Comissão de Curso, para aperfeiçoar a proposta, melhorar, suprir. As vezes é o próprio Ministério que devolve e diz: “é preciso melhorar isto, a proposta não contempla isto...” (PE8)

Ao serem concebidos, os projetos envolvem inicialmente os cursos e os departamentos. Nascem nas Comissões de Cursos, onde geralmente é criada uma comissão de trabalho especializada com delegação de autonomia para elaborar uma proposta a ser discutida. Esta comissão tem a participação de professores e de alunos representantes.

[...] este exercício de criação de um curso parte precisamente da Comissão de Curso, ou de uma comissão especializada que é nomeada e que trabalha em ligação e articulação com a Comissão de Curso. Então estão os docentes, estão alunos, que vão trabalhar na proposta de criação do curso em termos de objetivos, perfil, resultados da aprendizagem, estrutura do curso, distribuição das cargas, etc. (PE8)

Outra instância que emite parecer são os Departamentos, que se pronunciam em relação a projetos em que tenham participação com unidades curriculares. O papel dos departamentos é colocado em relevo por um entrevistado:

Normalmente um curso vem do Departamento. [...] de repente, ele considera que o curso tem que ser reformulado. A partir daí gera-se o processo. Logo, é o Departamento, em princípio quem gera os cursos, mas, atenção, há cursos que, por sua natureza, tem que ser interdepartamentais e até inter - Escolas. [...] cada Departamento destaca uma pessoa ou pessoas e forma-se um grupo de trabalho que começa a pensar sobre isso. Até chegar a um acordo. Em rigor o Departamento é quem inicia. O Departamento é a célula – para mim é uma das células mais importantes da Universidade porque é aí que tudo acontece. E tem muita autonomia, [...] e isso se justifica de alguma maneira porque é ali que estão os especialistas. Portanto não há razão para que sejam condicionados. (PE4)

As Escolas a que os cursos estão vinculados, também participam através de seu Conselho Pedagógico, emitindo parecer sobre as propostas. É este Conselho que possui as principais atribuições pedagógicas e “define e superintende a política pedagógica da universidade” ao nível das unidades de ensino (UM, 2008a).

No Estatuto em vigor até 2008, o projeto elaborado era então remetido ao Conselho Acadêmico que possuía competência para “emitir parecer vinculativo, no âmbito de suas competências, sobre todas as propostas de criação, suspensão e extinção de cursos, bem como alterações curriculares de cursos.” (UM, 2005a).

A importância do trabalho realizado pelo Conselho Acadêmico é realçada por um entrevistado que faz, ao mesmo tempo uma ponderação crítica a seu funcionamento:

É muito interessante, porque é o momento em que se vive muito a Universidade como instituição. [...] Nem que o trabalho do Conselho Acadêmico fosse pouco produtivo no cumprimento daquilo que são as suas intervenções, só o fato de se poderem juntar para debates livres, de problemas, quer mais próprios de Escolas, quer da Universidade em geral, por pessoas, alunos, investigadores de toda a Universidade, isso é uma riqueza. [...] às vezes acho que são submetidas ao Conselho Acadêmico questões que são demasiado mesquinhas, pequenas, para ocupar um órgão que, me parece, deveria ser dedicado exclusivamente aos grandes problemas da universidade e aos grandes problemas de cada Escola. E às vezes perde-se algum tempo a discutir problemas que são de pequena importância. Mas globalmente considero que é uma enorme mais valia numa universidade poder haver um órgão destes. Depois também

acaba também por desenvolver as relações humanas, o que também é muito importante. (PE6)

Antes do novo Estatuto, era o Senado Universitário que aprovava, internamente, a criação, suspensão ou extinção de cursos.<sup>3</sup> De fato, conforme depoimento de um de nossos entrevistados, o posicionamento do Senado vinha apenas para referendar a decisão do Conselho:

[...] se um curso é aprovado aqui, o Senado não pode se opor. O Conselho Acadêmico não cria mas dá um parecer que é vinculativo. Isto é, se o Conselho Acadêmico disser, nós aprovamos este curso, o Senado não pode recusá-lo. Ao contrário se a gente diz este curso não deve ser criado, o Senado não pode criar. É parecer vinculativo. (PE4)

Por sua vez, o Reitor, em casos específicos, poderia não encaminhar uma proposta de criação de curso para o Senado, assim como poderia solicitar a extinção de cursos:

[...] se o Reitor perceber que a criação de um curso vai implicar em perdas financeiras grandes ou não... sabe que o curso é bom cientificamente, muito bem... pedagogicamente é excelente, muito bem... mas acha que financeiramente é um desastre, não manda. [...] [ motivos para a extinção] O principal é a falta de alunos. É o principal....Outra razão, que penso que não é o caso mas que poderia ser razão, é começar a se verificar que o curso não tem qualidade, se de um momento para outro começássemos a verificar que um curso, por qualquer razão, não tinha qualidade suficiente, acho que a Universidade tinha que chamar a atenção e propor seu encerramento. Mas isso é um caso mais hipotético. (PE4)

Pelos novos Estatutos, os projetos são enviados ao Reitor que, através de consulta ao Senado em sua Comissão Pedagógica, delibera. Explicita o novo Estatuto:

A decisão sobre a criação, modificação ou extinção de ciclos de estudos compete aos órgãos de governo, envolvendo os órgãos de consulta, designadamente o senado acadêmico, e as unidades orgânicas. (UM, 2008a)

O processo de criar e reformular cursos, ao envolver diferentes instâncias, sempre requer negociações e busca de consensos em todos os momentos:

[ no Conselho Acadêmico] são mais ou menos umas 80 pessoas. Ora, bem, é muito difícil ter uma reunião e chegar a consensos com 80 pessoas.[...] o momento de reestruturação é o momento de grande re-negociação e reivindicação entre departamentos. Houve um processo muito trabalhoso, mas consensual. Eu sempre digo que uma reestruturação não é um processo de ajuste de contas. (PE14)

Até antes da aprovação do novo Estatuto, dentre todas essas instâncias, era o Conselho Acadêmico o órgão que, ao definir as políticas científica e pedagógica da

<sup>3</sup> Pela legislação portuguesa, após aprovados internamente, para iniciar seu funcionamento, os cursos devem ser encaminhados ao MCTES que é a última instância nacional que analisa, aprova e registra o curso. O funcionamento está condicionado à publicação no Diário da República. Alguns entrevistados registraram que, em alguns casos, este processo pode ser bastante demorado. (PE3, PE 8)

universidade, atuava, especialmente através da Comissão Pedagógica e da Comissão de Pós-Graduação, como espaço propositor de normas sobre o processo de organização curricular em termos institucionais e que, portanto, envolveu-se mais diretamente com a discussão de Bolonha, liderando este processo na universidade.<sup>4</sup>

Um entrevistado, referindo-se à atuação do Conselho Acadêmico expressa:

Na situação presente de reestruturação no âmbito de Bolonha, por exemplo, há uma preocupação muito grande na reorganização da oferta formativa da universidade, tendo com referência a construção do pensamento e dos modos de intervenção para o futuro no contexto europeu. (PE5)

Logo após a publicação pelo MCTES, do Decreto Lei nº 42/2005, que estabeleceu os princípios para o *Espaço Europeu do Ensino Superior*, e do Despacho nº 10 543/2005, que definiu as normas técnicas para a apresentação dos planos de estudos dos cursos, as instituições de ensino superior deveriam estabelecer normativas internas para desencadear o processo no interior das universidades. O Conselho Acadêmico iniciou então um trabalho de estudo e proposição de documentos que fizeram com que a Universidade do Minho se inscrevesse dentre as universidades que, pioneiramente em Portugal, implementaram as mudanças requeridas pelo Processo de Bolonha – especialmente o Suplemento do Diploma, a introdução dos ECTS, a adequação da oferta formativa e a criação de novas formações.

Como é expresso por um entrevistado, o Conselho Acadêmico, ao definir a política científica e pedagógica da Universidade, considerava referenciais internos e também, neste caso e neste momento particular de mudanças nas políticas curriculares em nível nacional, referenciais externos:

[...] como vê, o Conselho tem esta definição das políticas e o referencial são as próprias Escolas ou a própria contingência que estamos vendo : Bolonha. [...] aconteceu muitas vezes que o Conselho Acadêmico tem que tomar iniciativas, tem que chegar e dizer às Escolas: temos que fazer isto...Por exemplo: a propósito de Bolonha, nós temos um Regulamento de Avaliação, com a entrada em Bolonha, está invalidado...tem que ser modificado. [...] Nós estamos com um caso particular: Bolonha. Em que há uma reformulação completa dos cursos consoante normativos que foram fixados pelo governo em parte e outros foram fixados por nós, pelo Conselho. (PE4)

<sup>4</sup> No novo Estatuto este papel passa a ser desempenhado, em caráter consultivo, pelo Senado Acadêmico através de suas Comissão Pedagógica, especialmente.

Além da normatização interna, necessária para que se desencadeassem as reformulações dos cursos, o Conselho Acadêmico também atuou como órgão pedagógico de discussão do Processo de Bolonha. Isto é mencionado por um entrevistado:

[ foi realizado] um encontro na visão das diferentes Escolas e cursos no sentido de discutirmos Bolonha. Foi uma iniciativa de grande visibilidade, como é obvio, porque num determinado dia teve uma reunião em que todas as Escolas participaram, num grande anfiteatro que nós temos e lá estavam muitas pessoas e em que foi discutido Escola a Escola o que pensava sobre o projeto de Bolonha. (PE4)

Ainda nesta direção, pode ser referido o Seminário : Contextos e Dinâmicas da Vida Acadêmica, realizado em 2002, que teve, dentre outros objetivos, o de “suscitar o debate em torno das questões da organização dos planos curriculares e da sua flexibilização no quadro dos normativos nacionais e internacionais”(POUZADA, *et.al.*, 2002, p.9-10). Neste evento foram apresentadas diversas experiências e pesquisas relativas à questões pedagógicas na universidade, assim como reflexões sobre a nova realidade posta para o ensino superior na União Européia: o Processo de Bolonha.

Em 2005, com o objetivo de normatizar o processo de criação e de reformulação dos cursos, conforme a nova legislação de Portugal, o Conselho Acadêmico elaborou e encaminhou ao Reitor para aprovação alguns documentos orientadores (UM, 2005b; 2005c) que, depois de aprovados, passaram a ter caráter compulsório para outras instâncias:

[...] temos aqui dois documentos que foram aprovados pelo Conselho Acadêmico. Cá está, são despachos reitorais Estas orientações , estes documentos, as Escolas são obrigadas a respeitá-los e portanto aí não podemos ter contemplações . É uma coisa que o Conselho aprovou e no Conselho estavam lá presentes todas as Escolas, vale para todos portanto. (PE4)

Através do Despacho RT-35/2005, de 14 de julho, foi regulamentada a questão dos ECTS, sendo que esta regulamentação segue o estabelecido na legislação nacional, especificando ainda, de acordo com os diferentes tipos de regimes de seus cursos, um detalhamento relativo ao número de horas e créditos de trabalho do estudante em cursos trienais, semestrais e anuais. Neste documento, um aspecto significativo e que denota medidas institucionais de busca de consistência e racionalização académica é a especificação de que:

Art. 3º [...] 2. Qualquer unidade curricular que integre o plano de estudos de mais de um curso deve ter o mesmo número de unidades de crédito, independentemente do curso, desde que os resultados de aprendizagem sejam os mesmos. 3. Não são



admitidas unidades curriculares com a mesma designação que tenham resultados de aprendizagem diferentes. (UM, 2005b)

A seguir, o Despacho RT - 41/2005 normatiza a apresentação de propostas de cursos de primeiro ciclo (Licenciaturas e Mestrados Integrados) e de segundo ciclo (Mestrados). Além das normas estabelecidas, o documento faz menção sobre o paradigma de aprendizagem proposto por Bolonha que, na expressão utilizada, exige mais dedicação e inovação pedagógica do docente:<sup>5</sup>

De todas as alterações propostas no chamado “Processo de Bolonha”, a que se julga mais relevante no futuro será a mudança do paradigma que informa o sistema de aprendizagem no ensino superior. Reconhecendo que a maior parte das metodologias usadas continuam a acentuar o ensino unidireccional, valorizando a memorização e repetição e não dando muita margem para o trabalho individual e criativo do aluno, os promotores de Bolonha quiseram dar ênfase a uma outra postura, valorizando precisamente o trabalho do aluno, incentivando-o a usar seu tempo de preparação em tarefas significativas que lhe permitam alcançar os resultados esperados pela sua aprendizagem. (UM, 2005c)

É explicitado, de igual modo, o novo conceito de curso – “conjunto coerente de unidades curriculares” –, sendo que estas, mesmo semelhantes às disciplinas, são mais aproximadas do conceito de módulo, já que podem integrar conteúdos de diferentes disciplinas académicas.

Recomenda-se o número de unidades curriculares máximo (doze anualmente) e definem-se os créditos ECTS, o número de horas de trabalho por crédito (vinte e oito horas), sendo que as horas de trabalho incluem, coerentemente ao conceito dos ECTS, horas de contato com o docente, de trabalho independente e as de avaliação. São, ainda, definidos o número de semanas anuais de trabalho (quarenta, incluindo as avaliações), a carga horária máxima de trabalho semanal (quarenta e duas horas) e o número mínimo de unidades de crédito que devem compor cada unidade curricular (cinco). Conforme estas normativas, quando o currículo está sendo planejado, os docentes precisam ter “uma idéia clara do tipo de trabalho que vai ser exigido ao estudante de acordo com as modalidades possíveis”, posto que é necessário prever e especificar o quantitativo de horas por atividade (UM, 2005c).<sup>6</sup>

Outros itens constantes no documento são: a “definição dos resultados esperados de aprendizagem” de cada unidade curricular, que são “os produtos resultantes da

<sup>5</sup> Neste aspecto é registrado que “a inovação acentua a vertente pedagógica, tantas vezes subestimada no ensino superior, o que implica um domínio de técnicas raramente experimentadas antes mas que é necessário, agora, implementar e generalizar.” (UM, 2005c)

<sup>6</sup> É observado que, como o tempo de trabalho dos alunos é diverso para cada um, deve ser estimado o tempo médio.

aprendizagem”, bem como a especificação dos critérios de avaliação dos estudantes em cada unidade curricular.

A partir destas normas, os Cursos iniciaram o processo de reformulação de seus projetos sendo que atualmente todos os cursos de primeiro ciclo já estão conforme este formato.<sup>7</sup> Este movimento ocorreu em toda a universidade, de modo que houve um trabalho intenso tanto nos cursos, departamentos e Escolas, como no próprio Conselho, tal como é registrado por entrevistados:

[...] [tivemos] a criação [ no Conselho] do que chamamos uma “task force” para a criação dos cursos, que está em vigor neste momento, [...] e está assoberbada com a análise. É uma Comissão criada especialmente, de 13 membros, um núcleo duro de 4, e depois juntam-se mais 9 das Escolas e que vai exatamente tomar algumas decisões que depois leva ao próprio Conselho. (PE4)

De facto a Universidade do Minho conseguiu organizar o processo de mudança com celeridade. Neste sentido, a universidade procurou concluir a reorganização da oferta formativa no 1º ciclo ao longo do ano passado [2006]. [...] Para além deste esforço, que inclui a criação de um número significativo de cursos de 2º ciclo. [...]... o que nós estamos a fazer agora, e que constitui uma das nossas principais apostas, é a adequação dos actuais cursos de doutoramento ao novo modelo que compreende uma parte curricular. (PE5)

Em 2007, o Conselho Acadêmico encaminhou ao Reitor, que o aprovou, um documento – “Mapa da oferta formativa – Linhas orientadoras e modalidades”, que especifica as diferentes modalidades de formação ofertados pela universidade (UM, 2007a).

Este documento surge num contexto específico e significa um esforço de sistematização e ordenamento, explicitando as políticas de oferta da universidade, tanto para sua comunidade interna como externa, tal como é pontuado por um entrevistado:

Temos várias circunstâncias que levam a instituição a refletir internamente sobre esta questão: a oferta começa a ficar tão diferenciada , em formatos, objetivos... e neste momento começa a ficar difícil nos reconhecemos internamente. Fora isto, em 2006, já no quadro do Processo de Bolonha, há um Decreto-Lei que regulamenta toda a oferta formativa em Portugal. Esta foi a razão primeira: corresponder a este quadro legal e ordenar a oferta internamente. (PE3)

Ele expressa o compromisso da universidade com o *Espaço Europeu de Ensino Superior* e seus pressupostos: o papel das universidades no desenvolvimento das sociedades, o aumento do nível e da qualidade dos empregos, o oferecimento de oportunidades de educação e formação contínua para os indivíduos em diferentes fases de suas vidas. De outro lado,

<sup>7</sup> Conforme o Relatório de Atividades de 2007, restam apenas dois cursos ainda não adequados a Bolonha e que estão com seus processos tramitando: Engenharia Civil ( Mestrado Integrado ) e Optometria e Ciências da Visão ( Licenciatura). (UM, 2008b, p.15)

ordena a oferta formativa da universidade à luz do Decreto lei 74/2006, que abre a possibilidade das universidades, além de certificarem de graus académicos, poderem conceder diplomas de outros tipos de formação, atendendo a diversidade de públicos e a necessidade de educação permanente.

Os princípios da oferta assumidos pela Universidade do Minho são: a educação ao longo da vida, as áreas de competência institucionais, a qualidade pedagógica e científica, a investigação, a orientação para a internacionalização e a atribuição de graus em associação com instituições estrangeiras, a certificação de outros tipos de formação além dos graus académicos, a organização em créditos transferíveis (ECTS), a flexibilidade dos percursos de formação em diferentes níveis e a transferência de créditos entre diferentes percursos (UM, 2007a).<sup>8</sup>

O significado deste documento é expresso no Relatório de Atividades de 2006:

[...] , respondendo aos desafios da sociedade do conhecimento e às necessidades de formação permanente dos indivíduos e organizações, procurou sistematizar a oferta formativa da Universidade tendo em conta dois importantes aspectos: por um lado, a maior flexibilização dos formatos e dos percursos da formação, assentes numa filosofia de contabilização e de transferência das unidades de créditos da formação e, por outro, uma atenção particular aos novos públicos. (UM, 2007b, p. 103)

Além destes documentos orientadores, também foi discutido e reformulado, para vigorar a partir do ano letivo 2007/2008, o Regulamento de Inscrições, Avaliação e Passagem de ano, o RIAPA, que é o documento maior, do ponto de vista institucional, a balizar o processo de avaliação da aprendizagem. As reformulações realizadas decorrem dos “novos moldes que o ensino e a aprendizagem assumem no quadro do desenvolvimento do processo de Bolonha”, conforme linguagem utilizada no texto introdutório do documento reformulado (UM, 2007c, p.5).

Na análise comparativa entre este documento e o que vigorava anteriormente, (UM, 2004), podem ser identificadas algumas alterações que denotam a adequação à nova realidade.

<sup>8</sup> As modalidades apresentadas são: (1) Formação pré-graduada: cursos de Especialização Tecnológica e cursos de preparação e avaliação da capacidade para acesso ao ensino superior (a maiores de 23 anos); (2) Formação graduada (1º ciclo) : Licenciaturas : as que levam a acesso direto a vida ativa, as que estão orientadas para acesso ao segundo ciclo e as que são a primeira etapa de ciclo de estudos integrados para o grau de mestre. – 180 a 240 ECTS e Cursos de Formação Complementar –especialização complementar; (3) Formação pós-graduada (2º ciclo) que inclui: Mestrados : tanto os ciclos de 90 a 120 ECTS, quanto os que correspondem à segunda etapa de ciclos de estudos integrados ( Mestrado Integrado) – 300 a 360 ECTS; Cursos de Especialização- componentes curriculares do grau de mestre E Cursos de Formação Especializada; (4) Formação pós-graduada (3º ciclo) - Ciclo de estudos conducentes ao grau de doutor –projeto de investigação e defesa de tese podendo ou não incluir componente curricular, - Curso de Doutoramento – componente curricular entre 30 e 60 ECTS e Curso de Estudos Avançados; (5) Formação pós-doutoramento; (6) Formação para Seniores – para licenciados ou não licenciados; (7) Cursos Livres.

Ao aumentar o número de horas de trabalho semanal do estudante, de quarenta para quarenta e duas, há uma ênfase maior ao trabalho independente, cujo tempo deve ser superior a 50% do tempo de trabalho total (UM, 2007c, p.6). Esta determinação concretiza uma prática de organização curricular claramente focada no novo paradigma propugnado por Bolonha, em que o centro e principal responsável pela aprendizagem é o aluno.

No que se refere à avaliação, um aspecto que denota a incorporação de novos conceitos e linguagens, é o próprio conceito adotado. Conforme expresso no artigo 5º:

Entende-se por avaliação da aprendizagem o processo pelo qual são aferidos os níveis de desempenho dos estudantes ( conhecimentos, competências e atitudes) em relação aos resultados esperados de aprendizagem. (UM, 2007c, p.8)

Registra-se a inclusão das atitudes como objeto de avaliação, assim como a substituição da linguagem dos “objetivos” pela linguagem mais recente: “resultados esperados de aprendizagem”, que, no processo de desenho do currículo, são expressos com detalhes para cada unidade curricular a ser desenvolvida, como vimos acima.

Ainda relativamente à avaliação, o novo documento possui um artigo específico sobre os princípios éticos e valores essenciais a serem observados no processo de avaliação de aprendizagem, sendo nomeados os “valores da autenticidade, da justiça e da honestidade intelectual” (UM, 2007c, p.8). Este tema foi alvo de estudo por comissão multidisciplinar designada para este fim e que, promovendo este debate na universidade, oportunizou sua inclusão e a adoção de medidas corretivas. Este é o depoimento de um dos entrevistados sobre o assunto:

[...] há uma discussão ainda que tem que ser feita no processo de ensino-aprendizagem sobre a questão da ética, da questão das fraudes. [ Foi realizada] uma pesquisa em todos os cursos da universidade, com amostragem e os resultados são preocupantes pois mostravam muita fraude na avaliação. No instrumento chamado RIAPA, que foi recentemente modificado foi assumida pela primeira vez a dimensão da ética na avaliação ( no artigo 1 e artigo 4) e prevê que se chame a atenção do aluno e que se preveja a tomada de medidas para estes casos e para casos de plágio. A questão da fraude, da cola, da desonestidade acadêmica, pensava-se que iria ser reduzida com a avaliação contínua, formativa, etc... mas não, pelo contrário. O processo contínuo de avaliação gera uma sobrecarga dos alunos, passa-se a ter uma fábrica de trabalhos. [...] estamos elaborando um Código de Conduta Acadêmica para o Conselho Acadêmico. Se não dermos conta disto, o sistema falha em seus objetivo, se não dermos conta nisto na avaliação teremos e temos uma enorme desconfiança da sociedade e sobretudo das ordens profissionais. A maior parte das ordens exigem exames por desconfiarem de nosso processo de avaliação. O Código de Conduta tem uma lógica formativa, educativa mais do que punitiva, de controle e que objetiva construir gradualmente e progressivamente uma nova cultura acadêmica. (PE13)

Finalmente, houve uma significativa mudança nos exames: o sistema anterior previa a obrigatoriedade do exame final (semestral ou anual), sendo que este ocorria, na época normal, em duas chamadas, e, em época de recurso, em uma chamada. Havia, além disso, o denominado exame de melhoria de nota, que poderia ser realizado por alunos no prazo de até dois anos após ter realizado a disciplina. Coerentemente com as premissas do novo modelo, o exame agora apenas ocorre em uma chamada, nos casos em que o aluno não tiver obtido aprovação nas avaliações contínuas e periódicas. Também pode ser realizado por alunos que tenham freqüentado sem aproveitamento aquela unidade curricular em anos anteriores e, permanece o exame de melhoria de nota.

#### 2.1.1. O acompanhamento da implementação do Processo de Bolonha

O avanço da universidade em relação à implementação de Bolonha, mesmo com alguns constrangimentos decorrentes de indefinições de políticas de financiamento, é assinalado pela Comissão de Avaliação da EUA e referido em relatório da própria Universidade do Minho, em que aborda o estágio deste processo. Diz a EUA, em seu relatório datado de 2007:

A Universidade do Minho completou largamente a introdução da estrutura de três ciclos de acordo com o modelo de Bolonha. No próximo ano lectivo, os programas de primeiro ciclo e a maior parte dos segundos ciclos estarão implementados. O desenvolvimento dos programas de segundo ciclo – Mestrados - tem estado suspenso dada a incerteza ao nível nacional sobre se estes receberão financiamento do Estado. A Comissão de Avaliação espera que esta questão seja resolvida no futuro imediato e que a Universidade do Minho possa prosseguir sem obstrução nesta matéria. A Comissão de Avaliação considera que a Universidade do Minho é um dos melhores exemplos na Europa na implementação da estrutura de Bolonha. (UM, 2008C, p.23-24)

Mesmo assim, dada a abrangência dos objetivos propostos para o prazo de 2010, a universidade registra que:

Aquela meta representa um horizonte temporal demasiado curto para se implementar e amadurecer as mudanças, mormente quando estas incidem sobre práticas e atitudes

secularmente instaladas ou quando se operam em períodos de forte constrangimento orçamental das instituições.(UM, 2008c, p. 23)

Atenta a estas possíveis dificuldades, a universidade procura acompanhar a implantação do Processo de Bolonha, em seus cursos. Para isso, através do Gabinete de Avaliação da Qualidade do Ensino, levanta dados, emite e divulga relatórios em que apresenta indicadores sobre a concretização desse processo.

O Relatório de 2008, que abrangeu os anos letivos de 2006/07 e 2007/08, apresenta dados sobre a evolução, a oferta formativa; as novas metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação; a internacionalização e mobilidade; o estímulo à inserção na vida ativa e sobre as percepções de docentes e estudantes. (UM, 2008c) Relatando a evolução, registra que, pelo trabalho realizado, a universidade é das três universidades europeias que recebeu o ECTS *Label* e o Suplemento ao Diploma *Label* e que o ano letivo de 2007/08 assinala a generalização da oferta dos três ciclos de formação nos moldes de Bolonha.

Sobre a oferta formativa, além da adequação dos cursos aos moldes de Bolonha, o relatório registra a busca da captação de novos públicos, apontando especialmente os cursos de preparação para acesso ao ensino superior, para maiores de 23 anos, e os cursos de Especialização Tecnológica. Abordando as novas metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, o relatório registra “mecanismos reguladores para estimular a mudança”, tais como: formação pedagógica aos docentes, módulos de formação em competências básicas aos estudantes (estudo autónomo), programa de acolhimento e acompanhamento aos estudantes, criação de centros de apoio pedagógico aos docentes e aos estudantes<sup>9</sup>, estímulo e apoio financeiro a experiências de inovação pedagógica, disponibilização da plataforma *e-learning* como apoio ao ensino e coleta de dados estatísticos sobre aproveitamento escolar por unidade curricular.

Sobre a internacionalização e mobilidade, em que pese o alto grau já atingido, conclui-se pela necessidade de maior estímulo à mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores. Quanto ao incentivo à inserção na vida ativa, outro dos objetivos da universidade, é mencionado o portal *alumniUM*<sup>10</sup>, através do qual, os alunos finalistas e diplomados podem conhecer ofertas de estágio e emprego, manter e gerir seu *Curriculum Vitae*

---

<sup>9</sup> Tal como a Unidade de Educação Médica, existente na Escola de Ciências da Saúde, que será referida adiante.

<sup>10</sup> Ver em <<http://alumni.UM.pt>>.

com base no modelo europeu, consultar informações sobre cursos, dentre outros temas de interesse.

Finalmente, os dados das percepções de estudantes e docentes mostram, no que se refere ao Processo de Bolonha, que eles são “tendencialmente favoráveis aos itens da gestão pedagógica”, havendo, no entanto, ainda pouca informação sobre Bolonha, mais especialmente em relação aos ECTS e à Escala Europeia de Classificações.

Além do trabalho do Gabinete de Avaliação, o Conselho Acadêmico, órgão que analisa os projetos de ensino e planos de estudo, promoveu, em 2008, o seminário *O Processo de Bolonha na Universidade do Minho: Orientações e práticas* (CASTRO *et.al.*, 2008).

O evento teve como objetivos:

- i) promover a análise do sentido e das possibilidades do Processo de Bolonha; (ii) fomentar a reflexão sobre o desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade do Minho; (iii) partilhar experiências de inovação pedagógica desenvolvidas na Universidade.(CASTRO *et.al.*,2008)

Reuniram-se gestores dos cursos, docentes e alunos, discutindo e apresentando relatos de experiências em torno dos seguintes eixos temáticos: novas formas de organização curricular, metodologias de ensino e aprendizagem, novas metodologias e práticas de avaliação, além de estudos sobre insucesso e abandono escolar, percepções dos alunos quando à Bolonha, projetos interdisciplinares, a pedagogia universitária e supervisão de estágios.

Foram apresentados trabalhos providos de diversos cursos, nos quais se pode verificar que mesmo que alguns cursos e docentes já utilizassem metodologias diferenciadas antes de Bolonha, o processo trouxe e está provocando uma profunda alteração nos modos de ensinar e de aprender na universidade. Merecem ainda destaque outros pontos abordados nas apresentações: avaliação do uso da plataforma *e-learning*, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências genéricas e transversais, dentre outros.<sup>11</sup>

Como síntese do seminário, no encerramento, os organizadores registram os *pontos fortes*, os *problemas* e os *aspectos negativos*, as *oportunidades* e as *ameaças* visualizadas.

São apontados como *pontos fortes* aspectos relativos ((a) à organização dos planos de estudos, (b) ao trabalho pedagógico e, (c) à transição para o mundo do trabalho. No primeiro deles, ressalta-se a flexibilização dos currículos e a integração curricular obtida em

---

<sup>11</sup> O Curso de Medicina apresentou um relato da organização curricular em módulos multidisciplinares. Elementos deste relato serão retomados adiante, quando tratarmos deste curso em nossa tese.

alguns casos. No que se refere ao trabalho pedagógico são pontuadas a motivação e o apoio mais individualizado aos alunos, a progressão mais rápida da aprendizagem, a maior adequação dos tempos e espaços pedagógicos, o trabalho cooperativo e multidisciplinar, o maior uso dos recursos informáticos e tecnológicos potencializando a aprendizagem autónoma, o avanço das metodologias mais ativas e a diversificação das estratégias de avaliação. Relativamente à criação de condições para uma transição mais eficaz para o mundo do trabalho, destacaram-se as atividades que buscam o desenvolvimento de competências transversais e “situações em que as soluções e produtos de aprendizagem trabalhados são de natureza mais plural e diversificada, o que aproxima os contextos de trabalho pedagógico dos contextos de trabalho”(CASTRO *et.al.*, 2008).

Quanto aos *problemas*, o balanço regista: a falta de recursos (humanos, materiais) suficiente, assim como de espaços adequados e a elevada taxa de ocupação dos laboratórios; o número elevado de alunos por turma e o número de turmas, dificuldades na gestão do tempo docente para o atendimento personalizado aos alunos e de “conciliação da actividade pedagógica com outras actividades académicas, designadamente de investigação”; níveis insuficientes de desempenho dos alunos em línguas estrangeiras. Ainda são registradas, como dificuldades, a maior exigência do trabalho pedagógico:

A maior exigência agora colocada no trabalho pedagógico é, também ela, factor de dificuldades. Assim, o aumento do número de horas de trabalho autónomo do estudante obriga a novas formas de acompanhamento, obrigando a ajustamentos nas práticas dos docentes que necessariamente correspondem a um incremento real do seu volume de trabalho pedagógico. Esta situação é agravada pelo número de trabalhos que os alunos realizam e que têm de ser acompanhados/avaliados. O facto de o tempo para a assimilação e integração da informação, em alguns casos em resultado da diminuição da duração das UCs, traz dificuldades adicionais à aprendizagem, em particular aos estudantes-trabalhadores.(CASTRO *et.al.*,2008)

A síntese aponta *oportunidades* “ao nível do currículo, das aprendizagens, das relações com o mundo do trabalho e da reflexão sobre a pedagogia no ensino superior.” No que tange ao primeiro aspecto é referida que “a possibilidade de uma efectiva integração curricular, obrigando a um reforço dos níveis de coordenação intermédia e superior nos projectos de ensino, poderá fomentar a sua qualidade e adequação” (CASTRO *et al*, 2008).

Já no que se trata das aprendizagens dos alunos, entende-se que:



[...] um trabalho focado no aprofundamento e alargamento das competências de aprendizagem dos alunos, bem como das práticas colaborativas entre docentes e alunos resultará uma melhor preparação dos estudantes e dos docentes. Por outro lado, a lógica de aprofundamento e alargamento das aprendizagens, trazida pelo desenho das formações em ciclos de estudo, tem grande potencial face a uma formação mais actualizada e avançada.(CASTRO *et.al.*,2008)

Refletindo sobre a integração ao mundo do trabalho, considera-se que, em decorrência do modo como o Processo de Bolonha se concretiza na universidade, tem ocorrido uma melhoria da imagem dos cursos junto aos empregadores, podendo isto fazer aumentar a empregabilidade e a mobilidade. Considera-se ainda que os projetos desenvolvidos no ensino podem “aprofundar as articulações com o mundo do trabalho e e a construção ou a consolidação de parcerias com entidades externas.”

Sobre o último aspecto apontado, o relatório registra “ novas oportunidades para a valorização e reconhecimento da pedagogia no ensino superior”, assim como, através do desenvolvimento de experiências inter-cursos e inter-departamentos, contribuindo para “contrariar o isolamento e valorizando a autonomia e criatividade profissionais”(CASTRO *et al*, 2008).

Finalmente foram registradas as *ameaças* a serem consideradas, a saber:

A divisão em dois ciclos de estudos que “pode acentuar a natureza técnica e instrumental da formação, empobrecendo o perfil alargado do licenciado/ mestre que desejavelmente deve ter na formação humana uma valência inalienável”(CASTRO *et al*, 2008). Também foram apontados o risco das descontinuidades curriculares que requerem que se encontre “modelos que garantam a consolidação das aprendizagens de ciclo, antes da transição para o ciclo seguinte”, e “os efeitos negativos que a aceleração do tempo de formação pode trazer, acarretando em muitos casos uma desaceleração das aprendizagens” (CASTRO *et al*, 2008). Outras ameaças ainda parecem ser merecedoras de atenção: aquelas que se referem aos aspectos relativos às políticas oficiais:

Ameaças de natureza mais global foram também assinaladas. As indefinições na política de financiamento público, com evidente impacto nos recursos humanos e materiais, constituíram uma preocupação generalizada, nomeadamente pelos seus efeitos na qualidade do acompanhamento e apoio ao trabalho dos alunos. A reconfiguração das instituições de ensino superior, por efeito da implementação do RJIES, foi também entendida como fonte de incertezas e ambiguidades. (CASTRO *et.al.*,2008)

O seminário sinaliza para mais além do que uma postura reguladora; ele demarca o apoio dos órgãos superiores da universidade na discussão pedagógica e na implementação dos projetos:

É explícita esta visão:

Novos modos de entender o ensino e a aprendizagem exigem também novas formas de garantir a sua monitorização, certamente não apenas enquanto resposta a normas legais que a tal hoje obrigam, nem somente através das estruturas especificamente orientadas para esse fim, de que a Universidade, mas também de encontros e debates que permitam aos alunos, aos docentes e aos responsáveis dos cursos partilhar experiências, reflectir sobre o sentido das opções tomadas, equacionar novos caminhos a percorrer. (CASTRO *et.al.*, 2008)

## 2.2. As práticas de organização curricular dos cursos

### 2.2.1. O curso de Educação

#### 2.2.1.1. O projeto inicial do curso – da origem à avaliação externa

O curso de Educação na Universidade do Minho teve sua proposta apresentada em 1990, tendo sua Licenciatura iniciado o funcionamento em 1993-94, e mantido o mesmo projeto inicial até sua recente adequação ao Processo de Bolonha.<sup>12</sup>

Falando sobre as origens do curso, um docente que nele atua desde sua criação, nos situa:

A idéia nasce de que? Nós começamos no Instituto de Educação e Psicologia em 1975/76 sobretudo como uma Escola de formação de professores. Para o ensino secundário, vosso ensino médio. [...] Chegado ao final da década de 80, era evidente que nós tínhamos consolidado nossa posição na formação de professores. E a discussão que ocorria era que novas valências o IEP vai desenvolver. [...] Entendíamos que deveríamos fazer um curso congênere aos que já existiam em outras instituições, que se chamavam Ciências da Educação. No entanto entendíamos que o nome deveria ser diferente. Isto foi o que aconteceu em 1989/90. Foi um processo longo e difícil, pois a universidade estava muito ligada à formação de professores e as

<sup>12</sup> Para uma leitura das práticas de organização curricular do curso decorrentes das novas políticas curriculares portuguesas a partir de Bolonha, entendemos necessário resgatar o funcionamento do curso original para então, buscarmos a compreensão do processo ocorrido nas modificações.

próprias autoridades acadêmicas tinham dificuldade de compreender o que era um curso de Licenciatura em Educação que não preparava professores e se não preparava professores, preparava o quê? [...] entendíamos que o curso não se deveria designar Ciências da Educação pois não queríamos preparar cientistas em Educação, e sim formar técnicos superiores em educação, educadores profissionais, que podiam eventualmente ser educadores, formadores, que poderiam até ser professores mas que não seriam professores do ensino fundamental ou ensino médio. Então, deste ponto de vista, o curso tem uma configuração muito diferente do que tem no Brasil. Não tem dedicação ao magistério. [...] afirmamos com toda a clareza que não vamos formar professores. Serão muitas outras coisas. Serão técnicos em museus, hospitais, centros de formação. Atuarão em espaços educacionais, escolares ou não escolares mas mesmo em espaços escolares, mas não serão professores. Estas não são saídas profissionais que estão estabilizadas, conhecidas. (PE14)

Portanto, ao contrário do que no Brasil se costumaria entender, a Licenciatura em Educação teve, desde seu início, objetivos diferenciados dos da formação de professores para o ensino formal, voltando-se para a formação de técnicos superiores em educação para atuar em diferentes espaços educativos:

Após duas décadas de experiência na formação de professores e após a criação da Licenciatura em Psicologia, as unidades orgânicas do IEP sentiram a necessidade e a disponibilidade de recursos no seu seio, para avançar com um novo projecto de formação inicial de Técnicos Superiores de Educação para a rede de ensino formal e não formal, para além de todos os demais contextos educativos. Estas necessidades, por parte da comunidade e do sistema educativo/formativo, aparecem reflectidas na própria estrutura curricular do curso e em particular ao nível das áreas de pré-especialização e estágios, o que aliás se reflecte depois na absorção destes profissionais pelo mercado de trabalho. (IEP, 2004, p. 381)

Assim, desde o início, o curso teve como objetivo principal “formar profissionais da Educação para as tarefas actuais e emergentes dos vários sectores do sistema educativo (IEP, 2004, p. 26). Ao ser criado, estava vinculado, pelas áreas de conhecimento e unidades curriculares que abrangia, aos departamentos de Sociologia, Sociologia da Educação e Administração Educacional, Pedagogia, Psicologia, Currículo e Tecnologia Educativa, Metodologias da Educação, Filosofia e Cultura, Produção e Sistemas .

O modelo proposto era generalista (“de banda larga”), com 158,5 créditos, oferecendo formação em ciências básicas da educação e em metodologias, métodos e técnicas de investigação e intervenção. Além desta fundamentação básica, oferecia três áreas de pré-especialização.<sup>13</sup>

O bloco comum de formação compreendia vinte e três disciplinas obrigatórias, incluindo uma de Prática Pedagógica que se desenvolvia ao longo do curso. Os ramos, por sua vez, incluíam oito e sete disciplinas obrigatórias, nos dois primeiros e no último ramo de

<sup>13</sup> Estas áreas são denominadas, no Brasil, “ênfases formativas”: Recursos Humanos e Gestão da Formação, Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, Animação Educativa e Desenvolvimento Pessoal e Social.

especialização, respectivamente. O curso, portanto, tinha quarenta e seis disciplinas, não havendo disciplinas opcionais. Na fase final, o aluno realizava um Estágio supervisionado em instituições ou serviços ligados ao ramo de sua opção, que exigia a entrega de um Relatório apresentado em prova pública com júri de três membros, inclusive o orientador externo (IEP, 2004, p. 382).<sup>14</sup>

Em decorrência desta proposta formativa, foram sendo firmados, ao longo de sua existência, protocolos com instituições de diferentes naturezas, que tem tido um importante papel na divulgação do curso, na obtenção de novos postos de estágio e na consolidação do mercado de trabalho para os alunos egressos.<sup>15</sup> Dentre outras iniciativas, foi criado um Observatório de Emprego, que estimula a produção de informações estratégicas sobre a empregabilidade dos alunos, a participação nos programas europeus de internacionalização e de mobilidade de discentes, docentes e investigadores e que também teve papel importante na participação na candidatura da Universidade do Minho ao Suplemento ao Diploma e ao ECTS *Label*.<sup>16</sup>

Ainda caracterizando o curso e as condições de seu funcionamento, registra-se que congrega um percentual de alunos acentuadamente feminino, jovem (menos de vinte e quatro anos), e não trabalhador. Estes alunos possuem notas de ingresso que denotam qualidade acadêmica média e a maior parte fez sua escolha em primeira opção. Há uma predominância da procedência geográfica do Distrito de Braga, a maior parte dos alunos conclui o curso no período normal, sendo que a maior percentagem dos formados está empregada (IEP, 2004, p.181).

Por ocasião da elaboração do processo de Auto-avaliação em 2004, foram realizados inquéritos estruturados com estagiários, alunos, docentes e ex-alunos com o objetivo de colher informações sobre a percepção de cada um destes públicos sobre o curso.

<sup>14</sup> O Anexo 3, em que constam os planos de estudos que serão alvo de análise constam no CD-ROM, que compõe esta tese.

<sup>15</sup> Dentre estas instituições são mencionadas associações de diferentes tipos, fundações, bancos, câmaras municipais, centros culturais, sociais e paroquiais, empresas, sindicatos e cooperativas, hospitais, institutos, centros de formação de professores, centros de segurança social e de saúde, instituições religiosas, escolas, bibliotecas, museus, instituições de solidariedade social, projetos de intervenção social, casas de repouso, universidades, Ministério da Educação, centros de formação profissional, serviços de apoio à terceira idade, jovens e menores, projetos de desenvolvimento e de intervenção comunitária, empresas de consultoria e de recursos humanos, dentre outros (IEP, 2004, p. 382).

<sup>16</sup> O Suplemento ao Diploma é um documento complementar ao diploma da licenciatura, emitido em português e em Inglês; é uma fonte de informação sobre o percurso académico dos alunos; certifica as qualificações e resultados obtidos; certifica as actividades paralelas desenvolvidas na UM, nomeadamente desportivas, associativas, artísticas, editoriais e outras; facilita a mobilidade académica e profissional; é uma mais valia importante para conseguir emprego (IEP, 2004, p. 174). O ECTS *Label* é uma iniciativa lançada pela Comissão Europeia com vista à atribuição de um certificado de qualidade à utilização do ECTS - *European Credit Transfer System*. (IEP, 2004, p. 174).

Sintetizamos a seguir, as informações que consideramos mais relevantes para entendermos o curso, seu funcionamento e suas modificações futuras.

Conforme o Relatório, os estagiários:

[.. .] revelam uma muita significativa satisfação dos alunos, facto que não pode ser dissociado da grande atenção e empenhamento das estruturas de coordenação e orientação [...], da experiência entretanto adquirida ao longo de várias edições de estágio, e do inegável capital de simpatia conquistado pela licenciatura num número muito elevado de instituições e organizações que desenvolvem a sua actividade no campo de acção social visado pela Licenciatura. (IEP, 2004, p. 195)

Os alunos, por sua vez, expressam “uma opinião favorável à frequência da Licenciatura” e entendem que ela proporciona uma adequada formação teórica, embora não haja tanto consenso em relação à adequação da formação prática. A maior parte concorda com os ramos de formação especializada e quanto à calendarização dos exames. entendendo, no entanto, que o número provas de avaliação nas disciplinas prejudica o rendimento acadêmico. Possuem uma visão favorável sobre a Universidade, tendo opinião positiva sobre as condições materiais e de funcionamento das bibliotecas, de apoio laboratorial e informático, assim como dos locais de convívio, embora a mesma manifestação não exista em relação aos locais destinados para estudo (IEP, 2004, p. 365). Ainda no inquérito aos alunos foi aplicado um formulário de avaliação do desempenho do docente com nove grupos de itens relativos a 1) Aprendizagem e valor acadêmico; 2) Entusiasmo do professor; 3) Organização e clareza; 4) Interação de grupo; 5) Relação individual; 6) Variedade de perspectivas; 7) Avaliação; 8) Leituras e trabalhos; 9) Assiduidade e pontualidade (IEP, 2004, p. 365). Os resultados obtidos sinalizam posicionamento claramente favorável dos alunos no que se refere à avaliação do desempenho docente (IEP, 2004, p.372).

Os docentes que lecionavam no curso foram inquiridos sobre suas percepções, sobre os alunos e as condições de trabalho e de apoio técnico administrativo. No que se refere aos alunos, os resultados apontam que os docentes os percebem como bom espírito participativo, interesse, atenção, colaboração e “que os alunos os motivam para o exercício da docência”( IEP, 2004, p.375). No entanto, são críticos dos alunos em relação ao nível de preparação científica, à assiduidade e pontualidade, ao domínio da comunicação oral e escrita, ao acompanhamento da matéria ao longo do ano, à realização das leituras sugeridas e em relação ao domínio adequado de línguas estrangeiras.(IEP, 2004, p.375). No que se refere às

condições de trabalho e de apoio técnico-pedagógico, os docentes as apreciam positivamente, assim como as condições de trabalho nas salas de aula, dos equipamentos de apoio e biblioteca. As condições de tempo para a investigação e para prestar serviços à comunidade, no entanto, não são bem avaliadas (IEP, 2004, p.378-379).

O inquérito com ex-alunos foi realizado pela Associação dos Antigos Estudantes da Universidade do Minho, em 2004, e aborda temas relacionados à inserção no mercado de trabalho e o impacto do curso na vida profissional. Os dados mostram “[...] resultados muito positivos em relação ao potencial de empregabilidade da Licenciatura em Educação confirmando os resultados obtidos pelo Observatório de Emprego” (IEP, 2004, p. 386). Registra-se que 85,1% dos licenciados inquiridos estavam exercendo uma atividade profissional e que “[...] apenas 4,4% tiveram de esperar mais de um ano até a obtenção de emprego” (IEP, 2004, p. 387). Dado relevante é de que a maior parte deles declara que a atividade exercida se enquadra na área do curso, considera que a formação recebida tem sido “de muita utilidade no desempenho de suas actividades profissionais” e que o curso contribuiu positivamente na sua valorização profissional.

Com base em nestes e em outros dados, a Comissão encarregada de proceder a Auto-avaliação do curso, que antecederia a Avaliação Externa, emitiu parecer registrando os pontos fortes, os pontos fracos e os aspectos a melhorar. A avaliação global é positiva sendo, no entanto, pontuada a necessidade de melhoria em alguns aspectos, especialmente para que a Licenciatura possa enfrentar “os tempos difíceis” que são relacionados com o cenário educacional europeu e nacional (IEP, 2004, p.388). O relatório assinala o desafio de reestruturar a Licenciatura em decorrência do Processo de Bolonha mencionando que “trata-se de um desafio difícil, de enorme complexidade e de profundas implicações e consequências”(IEP, 2004, p. 389).<sup>17</sup>

A Comissão do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, designada para realizar a avaliação externa da licenciatura de Ciência de Educação, visitou o curso (março de 2005) quando já estava constituída uma Comissão de Reestruturação da Licenciatura em Educação, cujos procedimentos descreveremos adiante. Seu relatório foi bastante favorável às

---

<sup>17</sup> A Comissão Externa de Avaliação registra, em seu relatório, ter havido, na época, depoimento de professores e de dirigentes sobre a influência de Bolonha: “Quanto às possíveis influências da declaração de Bolonha, esta Licenciatura, como muitas outras, está num impasse, ignorando-se ainda em que sentido será feita a necessária mutação e adaptação.” (CNAES, 2005a, p. 7)

condições do curso, sendo que dos catorze campos de avaliação enfocados, três tiveram avaliação A- Excelente e os outros tiveram B- Muito Bom (CNAES, 2005a).

Há também, no Relatório-Síntese Global realizado por esta mesma Comissão, e que registra os dados de avaliação de cinco universidades na área de Educação<sup>18</sup>, uma menção de destaque à Universidade do Minho:

De todas as Universidades, aquela que se destaca na implantação e no funcionamento dos dispositivos de análise da qualidade do ensino e da aprendizagem é, sem dúvida, a Universidade do Minho. A sua licenciatura obteve um impacto notável na sociedade envolvente, mercê de uma recepção muito positiva das suas propostas laborais. Será de realçar, ainda, a existência de dispositivos de avaliação permanente da actividade realizada. Atribui-se a classificação de excelente.(CNAES, 2005b, p. 11)

#### 2.2.1.2. O novo projeto – cenário de Bolonha

Como vimos, quando da vinda da Comissão de Avaliação Externa, já existia uma Comissão de Reestruturação da Licenciatura em Educação nomeada pelo Conselho Científico do IEP e, conforme registrado por um entrevistado, havia um contexto muito favorável para a mudança:

Aqui o curso de Educação foi uma das primeiras áreas a mudar, até porque o curso estava bem conotado socialmente, tinha alcançado um prestígio social, era reconhecido, havia instituições que pediam estagiários e até profissionais. E, portanto, havia esse estímulo, essa indicação que o curso que levava 12 anos de funcionamento estava em altura adequada para fazer uma reestruturação. Havia também essa indicação de que, provavelmente, a nova proposta, a nova configuração não fosse ficar prejudicada no mercado de trabalho, uma vez que o curso no passado estava muito bem situado.(PE8)

A Comissão tinha a finalidade de reestruturar o curso à luz das novas normativas emanadas de Bolonha e estabeleceu como objetivo “apresentar uma proposta de reestruturação baseada numa análise racional e num diagnóstico crítico da realidade, promovendo o diálogo, a participação alargada e a publicitação dos seus actos e decisões" (IEP, 2004, p.389).

Refere-se um entrevistado sobre o trabalho da Comissão:

---

<sup>18</sup> As outras Universidades avaliadas pela mesma Comissão foram Porto, Lisboa, Coimbra, Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

[...] foi um trabalho lento, demorado, profundo. Um trabalho de dois anos, com seminários, reuniões abertas, com auscultação de pessoas externas à universidade, com ex alunos, ex-professores, enfim, foi um trabalho que fizemos com muito cuidado.[...] Ocorre que nós vamos a fazer a primeira avaliação do nosso curso no momento em que o processo de Bolonha nos obriga a fazer uma reestruturação. [...] sempre evitamos fazer uma reestruturação do curso motivada pelo processo de Bolonha, sem antes esperar pelo resultado da avaliação. Então aproveitamos o ano em que fomos avaliados para fazer seminários de discussão de preparação para a auscultação da reformulação do curso e esperando que o relatório da avaliação viesse. Deste ponto de vista acho que conseguimos fazer isto de uma forma articulada.(PE14)

Foram promovidos, em 2004, quatro seminários, envolvendo alunos, docentes, ex-alunos e empregadores, tendo em vista promover uma ampla participação no processo de reestruturação. Também o Relatório de Auto-Avaliação e o da Comissão Externa foram considerados, a seu tempo, no processo (IEP, 2004).

Havia uma ocorrência que foi o curso ter sido alvo de avaliação externa dois anos antes. Os resultados da avaliação externa, as críticas que foram apontadas ao curso e as propostas de alteração, impulsionaram o trabalho da comissão. Temos elementos frescos, atuais, úteis e, portanto pudemos fazer a mudança com a nova proposta a partir destes elementos. (PE8)

Mesmo assim, na visão de um dos entrevistados, o processo poderia ter sido mais participativo:

[...] houve, de fato, reuniões mas muito, muito dispersas, uma ou duas com alguns docentes e alunos mas com uma participação muito pequena. Mas não houve uma participação muito grande. Houve críticas e se ficou, nem sempre com a melhor proposta mas com a de consenso.(PE15)

O projeto do novo curso passou por todas as instâncias de discussão sendo apresentado ao Conselho Acadêmico e aprovado para início de funcionamento no ano letivo de 2006/07.

Interessa reter alguns elementos do novo curso de Licenciatura em Educação, de modo a fazer uma leitura comparativa com o curso anterior, como também do movimento de sua reformulação conforme as normativas de Bolonha.<sup>19</sup>

As categorias utilizadas para análise do projeto do curso são referentes a: a) pressupostos, b) objetivos gerais e específicos, c) perfil do profissional/ competências a serem desenvolvidas, d) carga horária em créditos, e) número de disciplinas, f) horas de contato

<sup>19</sup> O Anexo 3, em que constam os planos de estudos que serão alvo de análise constam no CD-ROM, que compõe esta tese.



semanais, g) prática profissional e estágio, h) modelo pedagógico/metodologia de trabalho, i) modelo pedagógico/estratégias de avaliação, j) avaliação por resultados esperados de aprendizagem, k) relação com a pós-graduação, l) internacionalização, m) avaliação do curso.

Os **pressupostos** do novo currículo, baseado em Bolonha, enfatizam a flexibilidade, a mobilidade, a comparabilidade, além da competitividade e empregabilidade que já eram considerados no currículo anterior. A flexibilidade, restrita no currículo anterior (no qual o aluno apenas poderia optar pelo ramo de especialização) agora é enfatizada:

O currículo é caracterizado por um conjunto nuclear de disciplinas, que agora designamos unidades curriculares, que são fixas e que todos os alunos devem fazer, e por um conjunto de unidades curriculares optativas. Ou seja, em cada ano o aluno escolhe duas opções, cada uma delas tem três ofertas de unidades curriculares, e portanto começa a haver aqui uma maior flexibilidade curricular. O aluno escolhe a unidade que lhe interessa e, portanto, faz o currículo mais diferenciado que o outro [currículo].(PE8)

Essa flexibilidade, por sua vez, ocasiona melhores condições para a mobilidade, que pode ser interna ou externa, especialmente no espaço europeu:

E isso permite que o aluno também possa fazer unidades curriculares em outras universidades, aí entramos na questão da mobilidade. Ele pode fazer mediante avaliação de unidades equivalentes e depois atribuição de equivalências. E geralmente essa mobilidade é pensada no espaço europeu. O aluno, num determinado ano, vai fazer uma parte do seu currículo, pode ser um semestre, um ano, numa outra universidade, fazendo um plano semelhante aquele que ele faz em sua universidade de origem. Portanto, nosso currículo permite isso.(PE8)

Evidentemente, para isto é necessário algum grau de comparabilidade, pouco existente no sistema anterior, relativa ao próprio sistema de ensino superior português, como também aos cursos do exterior:

[...] o fato de o currículo ter uma área chamada o núcleo do currículo, o “currículo duro”, que é uma percentagem de unidades curriculares que são semelhantes nas várias universidades do país que ministram cursos semelhantes. Ou seja, na constituição da proposta, nos trabalhos iniciais, as várias universidades juntam-se e determinam um “currículo duro”, numa percentagem até 30%, 40%. Isso já aconteceu. Esta proposta está consensualizada ao nível de 30% com as propostas dos cursos do Porto, de Coimbra e de Lisboa. [...] também procuramos semelhanças com outros cursos no exterior, justamente para garantir a comparabilidade. Seja em termos de cargas horárias, em termos de unidades curriculares semelhantes, que possam permitir a comparação e a equiparação dos planos curriculares. Antes o aluno tinha poucas condições de fazer isso, era um exercício muito complicado, ele por vezes tinha que, face ao currículo que levava, fazer mais algumas disciplinas que não estavam contempladas no currículo e que integravam o plano curricular da outra instituição para onde ele ia. Esse aspecto fica agora resolvido. Facilita a mobilidade e assegura uma unidade de formação.(PE8)

Quanto aos **objetivos** gerais do curso, não houve alterações significativas posto que continua a ser concebido como voltado para a formação de técnicos em educação “[...] para actuarem dentro e fora do sistema educativo, em todos os seus níveis e compreendendo diversas modalidades de intervenção (educação, formação, gestão da formação, mediação)” (IEP, 2006a, p. 2).

Neste sentido, pode-se concluir pela avaliação da atualidade da proposta original, posto que, mesmo com as atuais discussões relativas à sociedade do conhecimento, de formação ao longo da vida e do espaço europeu de investigação e de ensino superior, ainda foi considerada válida e relevante pelo conjunto dos envolvidos no processo de reformulação.

Do ponto de vista dos objetivos específicos, no entanto, encontramos diferenças significativas em relação ao que é proposto num e noutro currículo:

Se de um lado, no currículo inicial, o aluno era preparado para assumir profissionalmente uma postura mais autônoma e diretiva nos processos educativos, no novo currículo, ele recebe formação para funções básicas, não se esperando dele a postura profissional de autonomia do currículo anterior. Assim, no primeiro projeto, as expressões utilizadas são : “formular objetivos”, “planificar a formação “, “tomar decisões pedagógicas e didáticas”, “conduzir avaliações educacionais”, “analisar criticamente” (IEP, 2004, p. 26). Já no projeto reformulado, os objetivos estão expressos de modo a enfatizar as competências para apoio às ações desenvolvidas e não para ações profissionais autônomas (IEP, 2006a, p. 2).

Assim, a reformulação do curso modificou o tipo de **profissional formado**, não propriamente em relação aos conteúdos dos conhecimentos ministrados, mas em relação à extensão e profundidade deles, que passa a delimitar-se ao âmbito de “competências básicas”. Isto é explicitado no perfil de formação constante no projeto do curso que refere como componentes: “a capacidade de observação e análise de contextos socioeducativos”, “a capacidade de integração e de intervenção em variadas instâncias de educação e formação” e “a capacitação para o desempenho de funções de apoio no âmbito da identificação de problemas educacionais” (IEP, 2006a, p.4).

Registram alguns entrevistados:

[...] o licenciado no plano antigo ele pode ter uma prática autónoma, pode dirigir projetos, supervisionar atividades, dirigir departamentos, programas, pode ter funções de direção e supervisão, o que não está contemplado neste perfil [do novo currículo]. É um perfil mais restrito, que limita um pouco as áreas de intervenção. Sai daqui um profissional que não pode ter uma intervenção autónoma, nos contextos onde vai trabalhar. Vai ser sempre sob supervisão, sob acompanhamento, em equipas. (PE8)

O que tivemos que fazer neste momento foi subtrair ao perfil de formação da Licenciatura Bolonha três anos, uma série de valências que eles tinham e que agora, com a Licenciatura em três anos não podem mais ter. Se ler a reestruturação vai verificar que eles agora coadjuvam, auxiliam, realizam sob supervisão um conjunto de competências que são genericamente as mesmas que realizavam antes mas que agora precisa ter o mestrado para fazer. O grau de responsabilidade, dirigir, propor projetos, fazer avaliações, precisa ter o mestrado. Não é que o mercado de trabalho não possa aceitá-lo, mas é que a universidade não garante, não se responsabiliza. (PE14)

As competências anteriormente desenvolvidas são endereçadas aos ciclos de estudos subsequentes:

No caso dos posteriores cursos de especialização e de mestrado com características de aprofundamento da formação obtida no primeiro ciclo, será garantida uma adequada componente de formação profissionalizante por forma a permitir o desempenho de cargos e funções de nível superior, tais como a direção de departamentos de educação e formação, a direção de programas e projectos, o desempenho autónomo de actividades de planeamento, organização e administração educacionais, de desenvolvimento de trabalhos de investigação-ação e de acompanhamento e avaliação, entre outros. (IEP, 2006a, p. 2)

Estes passam a ser vistos como essenciais, tanto por docentes como por alunos:

[sobre necessidade de fazer o segundo ciclo] Eu diria que sim, porque permite completar o perfil com unidades curriculares que conferem uma maior maturidade técnica e profissional. (PE8)

[...] o estudante para ser capaz de realizar o mesmo tipo de intervenção que fazia antes, precisa fazer o segundo ciclo. O segundo ciclo tem dois anos onde vai ter um quarto ano escolar (que correspondia ao quarto ano), vai ter um estágio escolar de um ano (tínhamos apenas de um semestre). E este estágio é mais exigente do que antes pois ele termina com um relatório de Estágio que é proposto para os professores doutores e é com base na defesa deste relatório que é conferido o grau de mestre. É um mestrado profissional e não um relatório académico, não é uma dissertação. (PE14)

Os alunos agora com três anos não tem as mesmas competências que teriam um aluno de Licenciatura com 5 anos. Apesar dos professores terem se esforçado e trazer para as licenciaturas as disciplinas que fossem importantes. Penso que é quase impensável não fazer o Mestrado Eu pelo menos estou pensando em fazer o Mestrado e depois ir para o mercado de trabalho mais consciente.[...] Ao desvalorizar os diplomas nós somos obrigados a ter que estudar em mais um grau superior para ter o mesmo valor no mercado de trabalho. Uma Licenciatura hoje em dia acaba por não ter o mesmo valor que tinha há dez anos atrás. Portanto temos que pensar no Mestrado e talvez até no Doutoramento como uma realidade muito próxima. (PE21)

Pretendo fazer o mestrado porque para conseguir emprego é mais fácil. Quem não tem conhecimentos hoje é mais difícil. Atualmente com o desemprego que está é muito

difícil. No mestrado pretendo entrar na área de recursos humanos também , para ter uma idéia mais concreta do que é, do que vou fazer, porque agora ainda não sei. (PE22)

Esta reorganização foi capaz de manter o projeto que estava sendo bem avaliado, conforme vimos acima, e, ao mesmo tempo, dar conta dos novos requisitos postos por Bolonha: primeiro ciclo com menor duração, de formação generalista, remetendo para a formação continuada a preparação mais específica.

Isso é referendado pelo depoimento de alguns entrevistados:

[referindo-se ao processo de reformulação do curso] [além da reorganização do modelo pedagógico e dos créditos, com contabilização do trabalho independente do aluno] [...] o resto é uma estruturação, é forma. E relativamente à forma é pacífico que as coisas possam ser feitas segundo a estrutura que foi montada, 1º ciclo e 2º ciclo. O 2º ciclo praticamente vai retomar algumas unidades curriculares que correspondiam ao 4º ano da antiga licenciatura e integra também um estágio anual que é equivalente ao estágio que eles já faziam no plano antigo. Portanto a questão da estruturação, da formação por ciclos, é relativamente pacífica. Nós conseguimos articulá-los de modo bastante adequado para permitir que depois da formação de banda larga, que é feita no 1º ciclo, os alunos possam fazer 2º ciclos em três áreas, mais especificadas. Aí não temos grandes problemas, os alunos estão satisfeitos com isso.(PE8)

O projeto acadêmico e o projeto social é basicamente o mesmo. Com ligeiras modificações. Há diferenças na configuração. O anterior tem 5 anos com um tronco comum de 3 anos e generalista em que os alunos aprendem basicamente 3 coisas: ciências básicas da educação, ciências aplicadas da educação e metodologia. Depois, tem 3 áreas de especialização.(PE13)

Uma das perguntas que a Comissão e Avaliação externa fazia era que desde 1993 ( 10, 11 anos do curso) sem qualquer reestruturação curricular e a Comissão estranhava como isto podia ter acontecido. E depois a própria Comissão dá a resposta: não era necessário fazê-lo. O projeto continuava atual, naturalmente agora seria necessário adequar o projeto aos objetivos de Bolonha.(PE14)

No entanto, essa mudança também é analisada criticamente por docentes e alunos:

[...] implica uma desvalorização da Licenciatura enquanto diploma acadêmico e do ponto de vista do estatuto funcional. [...] Julgo que se perdeu algo em termos de estatuto acadêmico : há uma desvalorização social, académica das licenciaturas e em termos de estatuto profissional. [...] os novos Licenciados com 3 anos não tem as mesmas competências e os mesmos saberes para agirem em termos profissionais. É uma política de mão de obra barata que também não funciona porque eles não tem os saberes para atuarem e só vão adquirir isto no segundo ciclo, nos mestrados profissionais. [...] À medida que os empregadores se aperceberem que as competências não são as mesmas, a tendência é de reduzir a empregabilidade. Vejo uma perda dos alunos ao nível das Licenciaturas. Eles terão dificuldades de todo o tipo. (PE13)

O curso pré-Bolonha era mais sustentado, teoricamente, e mais prático. (PE16)

Eu pessoalmente dou muito valor ao conhecimento teórico, só consigo ir para a prática se tiver um bom fio condutor. E este fio condutor perdeu muita força com Bolonha, acho eu. Temos agora apenas uma hora de aula teórica e então os professores falam muito ao largo das coisas, nem temos tanto aprofundamento dos autores. [...] pelo menos do pessoal da minha turma e do curso, o que tenho ouvido é criticar Bolonha, não gostar Bolonha e dizer, mais valia termos ficado no plano antigo. (PE21)

A adequação reduziu a **duração do curso**: de quatro anos mais o estágio semestral, passou a três anos curriculares (180 ECTS).

Isso significou, conforme expresso no projeto:

[ a redução ] em um terço a duração do Plano de Estudos anterior, assim remetendo para o segundo ciclo de formação a maior parte da formação em áreas específicas da Educação e de outros domínios científicos e de tipo profissionalizante que os anteriores Ramos e Estágio da licenciatura contemplavam. [...] Seguindo o que vem sendo decidido, entre as instituições universitárias de referência em Portugal neste domínio, o primeiro ciclo proposto retoma e reorganiza o tronco comum dos anteriores planos de estudo, garantindo actividades expressivas de Iniciação à Prática Profissional, embora não o tipo de estágio curricular tradicional (remetido para formações pós-primeiro ciclo), o que, nas circunstâncias de redução significativa da duração do Curso, ocorre também com as contribuições de outros domínios científicos alternativos à Educação.(IEP, 2006a, p. 5)

Foi reduzido o **número de unidades curriculares** cursadas por semestre, que passaram para seis nos primeiros quatro semestres e cinco nos dois últimos, sendo que foram introduzidas unidades de opção. Também as **horas de contato semanal** passaram para, no máximo, vinte e, das quarenta e seis disciplinas anteriores, o plano de estudos ficou com trinta e quatro unidades curriculares, sendo vinte e sete obrigatórias (135 créditos) e sete optativas (45 créditos), escolhidas entre diferentes áreas de opção.<sup>20</sup>

O uso do conceito de unidades curriculares em substituição ao de disciplinas é explicado por um entrevistado:

[...] o curso e o próprio perfil do diplomado toma como referência não as ciências da Educação, mas toma como referência um campo de intervenção: a Educação. Daí o curso chamar-se Educação. A identidade do curso é construída não por referência às ciências da Educação mas por referência a um campo profissional de intervenção, a um perfil de licenciado capaz de ter uma intervenção na área da Educação. Penso que isso é congruente aqui com a constituição das unidades curriculares de aprendizagem. Permite constituir conteúdos em torno de resultados separados, mas conteúdos estes que poder vir de contributos de várias disciplinas. (PE8)

O **estágio** semestral foi substituído por um Projeto e Seminário de orientação que se constituem em Prática profissional e atendem as áreas de Formação e Gestão de Recursos Humanos, Educação de Adultos e Intervenção Comunitária e Dispositivos e Metodologias de

<sup>20</sup> a) Pedagogia do Lúdico e do Lazer, Introdução à Psicologia da Educação ou Multiculturalismo e Educação, b) Materiais Educativos Multimédia, Educação para a Saúde ou Pedagogias Críticas, c) Sociologia da Educação Não Escolar, Educação a Distância e e-Learning ou Educação e Literacias, d) Formação e Gestão de Recursos Humanos, Pedagogia da Educação de Adultos ou Comunicação e Mediação da Formação, em função da escolha realizada em Projecto e Seminário, e) Formação e Gestão de Recursos Humanos; Educação de Adultos e Intervenção Comunitária; Dispositivos e Metodologias de Formação e Mediação, f) Educação e Trabalho; Animação Socioeducativa e Intervenção Comunitária ou Supervisão da Educação e da Formação, em função da escolha realizada em Projecto e Seminário g) Formação e Gestão de Recursos Humanos; Educação de Adultos e Intervenção Comunitária; Dispositivos e Metodologias de Formação e Mediação - em continuidade com a escolha realizada no semestre anterior. (IEP, 2006a, p.7)

Formação e Mediação. O projeto é realizado numa instituição, “[...] onde os alunos poderão desenvolver uma intervenção segundo um Plano de Actividades, aí permanecendo seis horas semanais” (IEP, 2006b, p. 9).

No entanto, a supressão do estágio, para que o curso pudesse ter sua duração reduzida, não é percebida como positiva por alunos:

Talvez o curso pudesse ser mais prático em termos de trabalho. Temos muita teoria mas na prática não sabemos muito bem o que vamos fazer. E outra coisa que nós não temos é o estágio no terceiro ano e acho que isto é uma falha. Perguntamos aos professores o que é que nós vamos fazer, mas não temos uma resposta muito concreta, muito segura.[...] Temos que escolher no terceiro ano em que área queremos fazer mas não temos muitas informações. (PE22)

A **metodologia de trabalho** utilizada pelos docentes, no projeto anterior, estava, grosso modo, centrada fortemente na figura do professor:

O funcionamento estava muito na base da intervenção do docente, o docente era o actor principal. O docente preparava aulas, o docente ministrava aulas, orienta actividades práticas dos alunos, avalia, era uma actividade muito centrada na actividade, no trabalho do docente. (PE8)

Essa descrição refere-se ao cenário “típico” e que, pelo que pudemos inferir pelos dados dos relatórios e depoimentos, já estava em mudança antes e durante o próprio processo de discussão do modelo pedagógico proposto por Bolonha. A leitura do Relatório de Auto-Avaliação é bastante elucidativa no sentido de fornecer informações sobre as estratégias de trabalho pedagógico adotadas pelos docentes, antes mesmo da reformulação do curso (IEP, 2004).

A consulta às Fichas de Disciplinas anexadas e este Relatório, em que constam informações detalhadas de cada disciplina,<sup>21</sup> permite que se verifique que há uma diversidade de estratégias referidas. Estas variam, conforme a natureza da disciplina: trabalhos individuais e de grupo, resolução de problemas, portfólios, apresentação e debate de trabalhos em sala de aula, trabalhos de pesquisa empírica quantitativa e qualitativa, página eletrônica da disciplina, disponibilização de material de estudo e de orientação aos alunos (dossiê de textos, guiões de trabalho, dossiê pedagógico de auto-estudo), laboratório de informática e de multimídia com

<sup>21</sup> Nome da disciplina, carácter (anual/semestral, obrigatória/optativa, numero de aulas teóricas, teórico-práticas e práticas semanais, professor responsável, numero de alunos, taxas de sucesso, horas efetivamente ministradas, programa, bibliografia, critérios de avaliação, atendimento aos alunos e relatório crítico-pedagógico do funcionamento da disciplina.

uso de ferramenta estatística SSPS, visitas de estudos e elaboração de relatórios, acompanhamento individual e grupal dos alunos, dentre outros.

A Comissão de Avaliação Externa também ressalta, em seu relatório, a preocupação da Universidade do Minho, especialmente o Instituto de Educação e Psicologia, com a pedagogia no ensino superior (CNAES, 2005a, p.9).

Esse posicionamento é coerente com o depoimento de docentes e alunos entrevistados:

Os professores entusiasmados e militantes sempre trabalharam com estas metodologias mesmo sem Bolonha mas nem todos. [...] O curso, conforme preconiza Bolonha está muito centrado na auto aprendizagem, no trabalho autónomo, na avaliação contínua e formativa, em dinâmicas de participação, com trabalhos de grupo, com o professor com o papel mais de supervisão, etc... eu diria que já faço isto há alguns anos.(PE13)

Eu diria que nós antecipamos muitas práticas, muitas metodologias. Em termos pedagógicos, em termos de uma pedagogia mais ativa, uma pedagogia centrada mais no aluno. O contato do aluno com o campo. Os alunos desde o primeiro ano vão fazer trabalhos, recolher dados, documentos, entrevistas, visitar instituições. Ou seja, esta ligação do curso com o exterior, com as instituições, com o meio, sempre existiu.(PE14)

[...] nas minhas práticas tiveram pouco impacto pois eu sempre valorizei e pratiquei o trabalho acompanhado. [...] sempre foram valorizados muito mais os trabalhos, os projetos, a valorização do trabalho autónomo, o acompanhamento do trabalho dentro e fora da aula.(PE15)

[ referindo-se ao curso antigo] O nosso curso sempre foi muito prático. E o nosso era muito mais presencial, muito mais à base de trabalhos escritos. Mesmo antes da mudança para Bolonha sempre tínhamos que ter pelo menos um trabalho, uma forte componente prática. [...] Só que depois tínhamos também um exame ao final para avaliar o conteúdo teórico. O curso de Educação teve esta vantagem pois já estava mais ou menos habituado a esta componente prática. A transição não foi tão brusca como muitos colegas de outros cursos dizem. PE21)

Temos mais trabalhos práticos, temos que apresentar mais trabalhos, trabalhos em grupo. As aulas não são tão teóricas embora ainda haja muitas aulas teóricas. São mais práticas, mais trabalhos. Trabalhamos em sala de aula em grupos, na parte teórico-prática. Nas teóricas estamos todos juntos. Nas teórico práticas é em grupo. (PE22)

Os dados indicam que, mesmo anteriormente à reformulação do curso à Bolonha, senão todos os docentes, mas sua grande maioria, já utilizava as metodologias ativas de ensino agora preconizadas, o que é coerente com a própria área científica em que se insere o curso, responsável pelas mais recentes compreensões sobre a natureza da aprendizagem e da construção do conhecimento. Esta reflexão é registrada por um entrevistado:

Se nós na área de Educação não tivéssemos práticas antecipatórias a Bolonha seria grave porque por definição uma Licenciatura em Educação tem que ter metodologias mais ativas, mais centradas nos projetos, na avaliação contínua, na relação do estudante com o contexto social que está a estudar.(PE14)

Também é documentado no Relatório da Comissão Externa:

Uma das práticas favoráveis ao sucesso dos alunos é a de reservar a primeira semana do ano lectivo para ensinar aos alunos onde e como pesquisar. Além disso favorece-se o ensino activo, já que os discentes são incentivados a debater as questões relevantes, durante as aulas ou por ocasião da apresentação dos trabalhos individuais ou de grupo, com base nas diferentes pesquisas de campo que os estudantes realizaram ou nos diferentes autores que leram. Muitos dos trabalhos académicos a apresentar são elaborados durante as aulas teórico-práticas. (CNAES, 2005a, p. 14)

O trabalho pedagógico é de molde a exigir do aluno uma postura activa de procura e de investigação, mediante a realização de trabalhos de campo que substituem a memorização de um corpo de saberes predefinido. (CNAES, 2005a, p. 23)

Mesmo já sendo utilizadas, pode-se inferir que estas metodologias assumiram maior centralidade após a reformulação do curso:

Bolonha fala muito na autonomia e na auto-aprendizagem dos alunos e há quem pense que isto significa passar o trabalho todo para os alunos. Os alunos queixam-se, tem um volume de trabalho enorme. Gasta-se muito mais tempo hoje em avaliar do que em formar, ensinar. Isto é uma distorção muito grande que se verifica aqui também.[...] há um acumular de trabalhos, verificam-se coisas como faltas sistemáticas às aulas, a partir de certa altura do semestre os alunos desaparecem das aulas para darem conta de fazer os trabalhos, é uma estratégia de sobrevivência absoluta e perde-se a qualidade, perde-se muita motivação.[...] Comigo não há trabalho com auto-gestão dos alunos. O professor tem que estar sempre junto, sempre adiante, não fazendo o trabalho pelos alunos mas assumindo sua responsabilidade. Esta é minha regra há muitos anos.(PE13)

No entanto, é de um aluno o registro que nem sempre há uma adequada compreensão dos novos processos:

Acho que com o tempo é que vamos percebendo mais o que é Bolonha. [...] As pessoas dizem que uma coisa ou outra tem que ser assim por causa do Tratado de Bolonha. O que temos visto é que na avaliação é que se fala mais sobre isto. Temos informações sobre o que mudou, o que é imperativo. Mas nunca nos questionamos, será que tem que ser assim...os prós e os contras... só sabemos que algumas coisas são assim porque...por causa de Bolonha.(PE22)

É consenso também que as novas metodologias exigem mais, tanto do professor como do aluno, e isto é mencionado em relatórios e em algumas entrevistas (IEP, 2007). A exigência aos docentes vai além do tradicional preparo de aulas teóricas: precisa preparar



material para os alunos, exercícios significativos, orientações, fazer orientação tutorial individualmente ou em grupos, dentre outros. Os alunos, por sua vez, precisam realizar o trabalho acadêmico, resolver tarefas, pesquisar assuntos, apresentar trabalhos, o que exige para todos, orientação e acompanhamento e, para alunos-trabalhadores, constitui uma dificuldade adicional:

É opinião dos alunos, ouvidos em reuniões frequentes com o director do curso, que se defrontam agora com uma maior carga extra-lectiva semanal dada a necessidade de responderem em tempo útil às solicitações dos docentes e às exigências do próprio processo de aprendizagem e de avaliação. Esta metodologia de trabalho constitui, porém, um entrave à aprendizagem dos alunos com estatuto de trabalhador-estudante pois não podem dispor de tanto tempo quanto o exigido. (IEP, 2007, p.5)

[...] também os alunos vem rutilados, muito passivos, muito dependentes, sem muita capacidade de autonomia e de assumir o seu papel. São fortemente dependentes. Para termos autonomia, debate, reflexão, os estudantes são ainda um pouco imaturos e reclamam, preferem um trabalho de tipo diretivo. [...] é um desafio para os alunos, a questão de mais autonomia, mais estudo autônomo, mais independência, mais pesquisa, que é proposta é uma ruptura e se opõe à cultura hedonista, de festa permanente. A universidade deixou de ser um local de trabalho e passou a ser um local de convivência, de festas, de interação. Criou-se uma indústria, um comércio, em torno da universidade. Atualmente o estudante para ser um estudante bom tem que tem uma auto-disciplina muito grande que eles não tem. (PE13)

Bolonha é importante porque nos dá um sentido mais prático das coisas, uma maior interação com a realidade. Somos mais autônomos... nós não estamos muito habituados, devido a 13 ou 14 anos de escola em que sempre andavam encima de nós a mandar nos fazer isto ou aquilo, não estamos habituados a ser nós, a ter que pensar....mas isto aumenta a nossa responsabilidade. E Bolonha por isto é muito bom, aumenta a nossa autonomia. (PE21)

Em decorrência são apontadas algumas medidas a serem tomadas, tais como a discussão do regime pós-laboral e o preparo dos alunos para as novas metodologias:

Nesta base, a direcção do curso, os departamentos específicos envolvidos e a presidência da Escola (Instituto de Educação e Psicologia) estão a reflectir no sentido da implementação do regime pós-laboral para este curso, o que pressupõe a necessidade de proceder a alguns ajustamentos. (IEP, 2007, p.5)

[...] eles ainda vão dando conta muito devagar das implicações do processo. Porque Bolonha implica numa postura muito diferente da parte do docente mas também da parte dos alunos. Penso que nós docentes temos um papel importante pois se, desde o início desenvolvermos novas práticas, eles irão aos poucos assimilando. Pois eles vêm de uma escola tradicional e vêm formatados. Precisam aprender novas posturas. (PE15)

Também são apontadas outras medidas que já estão em andamento: o atendimento a alunos de primeiro ano e a necessidade de um planejamento mais integrado dos docentes:

Tendo em conta a tónica no desenvolvimento das competências, o GAQE (Gabinete de Avaliação da Qualidade do Ensino) da Universidade do Minho implementou um programa extra-curricular para alunos do 1º ano de todos os cursos, visando desenvolver competências para a aprendizagem nos domínios de: leitura e escrita, apresentações orais, gestão do estudo e da aprendizagem e auto-regulação. Por sua vez, e respeitando a mesma lógica, a direcção do curso colocou à disposição dos alunos do 1º ano do curso um programa específico de desenvolvimento de competências para a aprendizagem, de natureza modular e sobre temáticas inerentes a: conhecimento do processo de Bolonha, ética no estudo e na aprendizagem, auto-exploração e gestão do tempo e da ansiedade, técnicas de estudo e de investigação, processos de leitura, escrita e oralidade em contexto académico e projecto e criatividade. Ambos os programas suscitaram uma boa adesão dos alunos.(IEP, 2007, p.5)

[...] a carga de trabalho que isto representa para os alunos, que têm seis disciplinas, seis unidades curriculares, estar a fazer cinco portfólios e mais um relatório circunstancial ou um relatório temático, ao longo de todo o semestre, representa de fato uma enorme carga de trabalho. E aí eles têm se queixado um pouco, o que implica pensar estratégias de articulação entre os docentes pra “dosar” a carga de trabalho que vai recair, trabalhos que possam ser em conjunto, trabalhos que podem ser minimizados ou reduzidos, para que os alunos não fiquem tão sobrecarregados. (PE8)

Trabalhamos muito pouco em conjunto. [...] pelo menos conhecermos o que fazemos para não ficarmos a repetir assuntos e deixarmos outros em descoberto. Temos unidades curriculares em que atuam em conjunto dois docentes. Neste casos planejam juntos. É um desafio e é interessante. É uma aprendizagem. Precisávamos ter mais reuniões entre nós. Discutir mais.(PE15)

Outra modificação implementada foi a introdução do professor coordenador de ano, com a função de acompanhar e orientar os alunos, articulando-se também com os órgãos de gestão do curso (IEP, 2007).

Coerentemente com as metodologias de ensino, o mesmo movimento é verificado no que se refere às **estratégias de avaliação**: o modelo tradicional de avaliação “[...] se fundava essencialmente em exames finais, os alunos só tinham que prestar provas de sua aprendizagem no final do semestre ou no final do ano”(PE8).

Esse sistema é ilustrado por um docente:

[...] fator que foi catastrófico e que durou mais de 10 anos, teve que ver com a organização da avaliação na universidade. O aluno fazia inicialmente o primeiro teste, depois o segundo, [depois] durante algum tempo, retiraram-se todas as avaliações ao longo do tempo do curso e ficou a avaliação só no final. Isto foi um desastre e durou anos e anos. Estimulou a cultura da festa e o aluno não se preocupava com a avaliação e com estudar durante o semestre. Fazia as provas, os exames sob grande pressão, pois tinham que estudar tudo para as provas. A taxa de insucesso era altíssima e era muito grande a taxa de desistência e de abandono nos cursos, eles deixavam para estudar tudo de ultima hora. Era muito mais difícil manter o aluno conectado à sua vida académica. (PE13)

Novamente as Fichas das Disciplinas, do Relatório de Auto-avaliação, registram o uso de métodos de avaliação, também já diferenciados em relação ao tradicional : avaliação

contínua e formativa, como trabalhos individuais e em grupo, teóricos e teórico-práticos, participação nas aulas e nos debates, assiduidade, atendimento individual e em grupo, atendimento via *e-mail*. Poucos são os docentes que referem apenas provas escritas durante o semestre e exame final, tal como definido no RIAPA. Alguns docentes apresentam propostas alternativas conforme o número de alunos por turma ou por escolha do próprio aluno ( exames parciais e /ou finais ou trabalhos, provas ao longo do período letivo (IEP, 2004) .

Este dado mostra que, tal como nas estratégias de ensino, já havia ocorrido, nesta altura, uma significativa modificação nas práticas do curso, o que é confirmado por depoimento de docentes:

Nós tínhamos um conjunto de práticas, desde o início do curso, que já antecipavam o processo de Bolonha. Por exemplo, os trabalhos. Nosso departamento antecipou isto por vários anos, nós proibimos a avaliação regular, normal dos alunos através de exames. O exame , mesmo antes de Bolonha, era um recurso legal para os alunos que não tinham tido aproveitamento no decorrer do semestre. (PE14)

[...] eu não usava exclusivamente os exames. Acordamos na primeira aula uma série de parâmetros: trabalho de grupo, avaliação individual, apresentações na aula, assiduidade, participação, empenho. Esta ficha será auto-avaliação, avaliação do grupo e eu avalio. Poderão ver depois o que anotei e vamos discutir. Gasta-se uma tarde para isso e é um momento de aprendizagem. A classificação é aberta, é um feedback. Sem se deter na nota mas em ver como se saíram em cada desempenho. É uma forma de aprender. E os alunos vem voluntariamente nestes encontros. A maior parte deles vem. Os alunos dizem que isto faz diferença para eles. Dizem que pelo menos sabem onde melhorar. (PE15)

No entanto, mesmo que as estratégias avaliativas não tenham sofrido alterações substantivas, com a reformulação do curso à luz de Bolonha, parecem ter adquirido uma nova tônica, conforme é expresso em relatório e depoimentos:

A avaliação das aprendizagens ganhou uma nova centralidade no curso, tornando-se contínua e/ou periódica e realizando-se tendo como referência uma série de instrumentos de avaliação mais congruentes com uma lógica processual e formativa. Os processos de avaliação tornaram-se mais diversificados e incluem agora modalidades baseadas quer em trabalho de grupo (trabalho de projecto, portefólio, memorando de aprendizagem) como em trabalho individual (testes escritos, reflexões, sínteses e comentários, recensões escritas), utilizadas de forma combinada.(IEP, 2007, p.6)

A avaliação deixa de ser final, na ponta final do semestre ou do curso, e passa a ser uma avaliação mais sistemática: vai acompanhando, conhece e vai avaliando os trabalhos dos alunos durante o semestre. Quando o aluno chega ao final do semestre, tem praticamente sua avaliação concluída. Não faz só uma prova, pode fazer uma prova como mais um elemento adicional para concluir o seu processo de avaliação. Esta actividade centrada no aluno levou a essa alteração de metodologias e a alteração no regime de avaliações.(PE8)

Especialmente o peso da avaliação desta parte [prática] aumentou. Em vez de ser trabalhos 50% e exames 50%, como muitas vezes, ou exame 60% e trabalho 40%,

temos agora um trabalho de grupo a valer 60% e um trabalho individual valer 40% .  
(PE21)

Esta modificação é atribuída às próprias alterações do RIAPA (Regulamento de Inscrição, Avaliação e Passagem de Ano) da Universidade do Minho, em que “[...] a avaliação passou a incidir sobre desempenhos e produções dos alunos ao longo do semestre, em detrimento dos exames, que têm agora carácter de recurso” (IEP, 2007, p.6).

Nem todos os entrevistados, no entanto, concordam que a universidade como um todo esteja preparada e que esteja havendo uma real mudança nos processos avaliativos:

Esta é outra coisa que tem que ser avaliada, acompanhada. [...] sinais que tenho não são muito positivos, pois penso que a maior parte do que se ouve, o que nós sentimos é que não há grandes mudanças nas práticas pedagógicas, especialmente nas práticas avaliativas, na avaliação que deveria ser contínua. [...] Os sinais que se tem mostram que uma avaliação séria neste momento não será positiva.(PE13)

Tenho às vezes mais dúvidas se a organização estrutural da universidade está bem preparada para Bolonha, se as condições departamentais estão bem preparadas, do que propriamente a tradição do curso.(PE14)

No que se refere ao conteúdo das avaliações, conforme propugnado por Bolonha, diferentemente do modelo em que se avaliava preponderantemente o domínio de conhecimentos, a avaliação se dá por competências. Os projetos dos cursos explicitam, por unidade curricular, quais são os **resultados esperados de aprendizagem** e não mais os objetivos, o que é considerado adequado pelo docente entrevistado :

[...] tendo em conta os novos princípios em que se rege a formação e aprendizagem - flexibilidade, a comparabilidade, a mobilidade... e a competitividade e a empregabilidade – acho que a transformação dos objetivos em resultados de aprendizagem permite demonstrar mais facilmente aquilo que os alunos podem e devem adquirir em termos de competências específicas e concretas do saber e do saber fazer. Isto é, no perfil do licenciado, do diplomado, aparecem as competências para as quais ele está preparado e pode realizar na prática. [...] Os objetivos são formulados, às vezes, de forma muito ambígua, podem dar lugar à interpretações várias e nem sempre conduzir àquilo que é fundamental: um conjunto específico de competências de aprendizagem que devem constituir a base da intervenção futura desse diplomado. E daí a conversão de objetivos para resultados de aprendizagem.(PE8)

Embora haja uma ampla discussão académica e teórica sobre o tema da avaliação das competências, ele é visto por docentes como uma inovação benéfica:

[...] esta mudança pode ter a ver com a transformação que se quer operar no próprio currículo, ou seja, deixa de ser um currículo académico, marcado por disciplinas que são áreas como gavetas onde o conhecimento está arrumado, e passam a ser unidades de aprendizagem ou curriculares – claro, estruturadas em torno de competências – para

as quais há quem carrear um conjunto de conteúdos congruentes com isso. Portanto, unidade curricular ou unidade de aprendizagem torna-se mais congruente com a necessidade de promover a aquisição de competências de aprendizagem. Onde aí se podem articular diferentes conhecimentos de várias áreas que não sejam identificadas só com uma área, com uma disciplina, mas um conjunto de conhecimentos interdisciplinares que façam um conjunto coerente e que permitam a aquisição desses resultados de aprendizagem. [...] [a formulação de resultados de aprendizagem] Torna-se assim um guia orientador para ação muito mais concreto, mais específico do que o trabalho a partir dos objetivos, que são difíceis de traduzir, de operacionalizar, de avaliar. Penso que os resultados de aprendizagem permitem manusear mais facilmente, operacionalizar mais rapidamente, do modo a chegar a uma base em que a própria avaliação há de considerar a aquisição dessas competências.(PE8)

A nova pedagogia de Bolonha está centrada e visa formar e criar competências. Esta mais centrada no saber fazer e não só no saber. Esta noção de competência está sendo questionada para que não fique apenas no saber apertar o parafuso. Não ficar só operacional. Mas é a capacidade de operacionalizar e de realizar mas trazendo conhecimentos que vem do campo teórico. O que já não é então um ensino centrado nos conteúdos. E isto é uma revolução pedagógica. E uma revolução curricular: criar competências. Isto é que são competências: é conhecimento acadêmico operacionalizável. [...] Temos que saber manter a função da universidade de problematização e de fundamentação teórica e, ao mesmo tempo, isto revertido em competências do indivíduo.[...] nos documentos de Bolonha já é isto que se pretende, o que se pretende é construir um novo profissional, uma pessoa que saiba, que saiba fazer, que saiba ser.(PE13)

Todas estas inovações alteram o comportamento dos alunos em relação à frequência às aulas. No ensino superior europeu anterior à Bolonha, a frequência às aulas teóricas, era livre só havendo obrigatoriedade de frequência mínima de dois terços nas aulas teórico-práticas, sob pena de o aluno ser excluído da avaliação final.<sup>22</sup> Quando as metodologias passam a envolver a participação mais ativa dos alunos, através da apresentação de trabalhos, realização de debates, realização de exercícios práticos em grupo, avaliação contínua, dentre outros, a presença do aluno na aula passa a ser um requisito para a aprendizagem e para sua avaliação.

Assim, este comportamento tende a mudar, conforme explicado por um aluno: “Antes a frequência não era obrigatória, muitos alunos não sabiam que eram colegas uns dos outros. Só se viam uma semana antes das provas... agora não ”(PE22).

Há também, por parte dos entrevistados clareza em relação a algumas dificuldades para que a mudança ocorra. Os fatores apontados relacionam-se à consideração de que:

<sup>22</sup> Nas Fichas de Disciplina que pesquisamos, e que se referem ao curso ainda antes da adequação plena à Bolonha, foram encontradas algumas menções sobre o assunto que referem a baixa assiduidade dos alunos nas aulas teóricas, o controle de frequência exercido pelo docente e a consideração da presença como indicador na avaliação.

- a) a mudança é processual e exige que sejam internalizados comportamentos novos:

[...] verificamos que nem sempre essa mudança está registrada na prática. Isso é um processo. Este é o primeiro ano de implementação desse novo plano curricular e portanto nossas práticas não mudam/ não mudaram tão rapidamente quanto seria desejado. Eu tenho uma visão positiva e otimista. Acho que apesar de nem todos os docentes terem ainda interiorizado as mudanças, em termos de metodologia, de ensino e aprendizagem, em termos de avaliação, em termos até de postura, de se estar aqui disponível para os alunos. Embora nem todos ainda tenham interiorizado isto, no geral o curso funcionou bem, ou seja, assisti e fui acompanhando mudanças nas metodologias, docentes foram adotando trabalho de projeto, portfólio, recensões críticas... que não usavam antes. Metodologias, estratégias de trabalho e avaliação que não eram usadas, ou eram pouco usadas, e que hoje são a norma.[...] De fato, este processo de mudança vai ser ainda demorado. Porque nós estávamos habituados, tínhamos práticas arraigadas, incorporadas durante muito tempo e que agora vai ser difícil mudar de um momento pro outro. Mas que os docentes, em princípio, já têm consciência da necessidade de mudar, podem não encontrar nessa altura ainda as condições de se envolverem como exige este projeto.... provavelmente dentro de três, quatro anos, estaremos todos a trabalhar dentro desse paradigma sem grandes dificuldades. [...] O maior problema é a implementação, a operacionalização do projeto em si. Da metodologia, do paradigma, que obriga a mudar radicalmente com comportamentos, práticas coletivas de ensino e aprendizagem. E essa é a minha preocupação.(PE8)

Temos problemas nas condições para isto[para a mudança]. A nível do corpo docente que está fortemente rutilado com práticas e maneiras de trabalhar, de fazer, de estar, de se relacionar, que vem de trás... não estão preparados para a mudança, para outro paradigma, é gente que tem que fazer um esforço de re-conversão, de mudança, de adaptação.(PE13)

(...) foi uma passagem muito abrupta e que trouxe algumas dificuldades para todos. Mesmo para os professores, não sabiam muito bem o que pedir, não sabiam que trabalhos pedir e então pediram muita coisa. E mesmo para nós, não estávamos habituados a ter que ser nós a procurar tudo e sem ter os professores a facultar alguma coisa. (PE21)

- b) existem fatores objetivos que dificultam o trabalho (tamanho das turmas, o modo de progressão na carreira que privilegia as publicações e não o trabalho pedagógico):

O professor deveria fazer um trabalho de tutoria, de supervisão de acompanhamento. Condições de fazer isto? Muito difíceis pois as nossas turmas continuam enormes. Como fazer tutoria e acompanhamento assim? Continuam grandes, 60, 70, 80 alunos. Não há condições para aplicar o modelo. Como aplicar um modelo altamente exigente do ponto de vista pedagógico com estas condições? [...] isto tem um custo, na carreira pois o professor que faz isto não escreve, e este é o custo. Para a progressão na carreira na avaliação de desempenho de cargos é preciso haver a avaliação do desempenho docente/pedagógico para que as pessoas tenham compensação porque senão realisticamente não vai ocorrer pois a maior parte dos docentes não vai querer pagar este preço, terá que fazer opções [...] Há pessoas que gostam de trabalhar com os alunos. Mas isto seria melhor se a produção da carreira pontuasse isto mais, o que não há.(PE13)

[...] vai levar à necessidade de mudar, por exemplo, alguns aspectos do estatuto da carreira docente universitária. Valorizavam bastante a atividade de investigação, de produção científica e muito menos a atividade pedagógica, académica com os alunos. E é o que os docentes nos dizem: “que diabos, se eu tenho que investigar, se tenho que ter índices de produção científica, tenho que conseguir a minha progressão na carreira fazendo as provas que são exigidas no mestrado, doutoramento... que tempo é que me resta para me dedicar aos alunos? Preparar, orientar, acompanhar...” Vive-se aqui um pouco este clima dos docentes questionarem: “exigem cada vez mais nós, que sejamos bons docentes mais isso não é avaliado suficientemente.”(PE8)

As condições não permitem. Com turmas grandes, com outras solicitações. Faço porque valorizo a parte pedagógica. [...] Isto faz com que a gente deixe de lado outras coisas. Ainda não consegui concentrar-me para desenvolver projectos de investigação que tenho em curso, relatórios, aquela publicação, isto vai ficando.(PE15)

- c) é necessária a preparação do docente para o uso das novas metodologias (em ações específicas de formação ou nas próprias reuniões dos órgãos colegiados):

Daí que a própria universidade tenha pensado em aprofundar a questão das ações de formação, viradas aos aspectos inerentes a Bolonha. Isso é que irá garantir o sucesso e êxito deste projeto. A Universidade do Minho tem um Gabinete de Avaliação da Qualidade do ensino que programa ações de formação diversificadas e que cobre, por exemplo, a área das metodologias de ensino, aprendizagem, avaliação, os novos modelos de aprendizagem, aprendizagem por projetos, aprendizagem por e-learning, portanto esse Gabinete recebe propostas de docentes que estejam interessados em organizar e ministrar formação, uma proposta fundamentada, programa as ações dentro de um calendário e aceita inscrições. Acontece durante o ano. Tem havido um conjunto de ações de formação programadas no âmbito deste gabinete, que é um Gabinete ligado à Reitoria, e que realiza ações de formação de um modo sistemático. (PE8)

Uma outra vertente desse processo (de formação) são as discussões, os debates que vão acontecendo no interior dos Departamentos, na reunião dos Conselhos de Departamentos e na assembleia do Departamento que, estando preocupadas com a implementação do novo plano, procuram agendar pontos que permitam a discussão e o debate relativamente aos problemas inerentes à implementação do plano. Sendo que o Diretor do Curso pode dar indicações aos Diretores dos Departamentos sobre as principais áreas problemáticas ou sobre os problemas que vai constatando a partir das reuniões da Comissão do Curso e dos contatos com os alunos.(PE8)

Mesmo assim, neste aspecto, há registro de que as ações formativas tem envolvido um pequeno número de docentes:

[...] é preciso fazer a avaliação disso. Esta participação é voluntária e os dados que tenho sobre o número de professores que recorrem à formação que é muito baixo. (PE13)

Quanto à relação com a **pós-graduação**, o relatório da Comissão externa registra a articulação com os Mestrados e o Doutorado através das áreas e temas das dissertações e teses desenvolvidas (CNAES, 2005a). Já no Relatório do Curso explicita-se que “O plano

curricular do curso está estruturado de modo a permitir o acesso dos alunos à formação de II ciclo, organizada em 3 áreas que dão sequência às áreas de Projecto e Seminário” ( IEP, 2007, p. 4).

Relativamente à **internacionalização**, os dados do Relatório de 2007 mostram que houve aumento de parcerias com universidades estrangeiras e de docentes do curso em programas de mobilidade.

Quanto à **avaliação do curso**, depoimentos registram que ela já existia de modo sistemático, havendo uma real “cultura da avaliação”. A avaliação interna é realizada, seja através de relatórios dos docentes ao Diretor do Curso, ou através de discussão na Comissão do Curso (que envolve os alunos), que pode contar com os dados dos relatórios, de questionários aplicados aos docentes e alunos, e também com os dados agregados remetidos pelo Gabinete de Avaliação. À esta sistemática de avaliação interna, foi agregada a avaliação externa.

Embora seja reconhecida a existência da avaliação, há depoimentos que relativizam a efetividade do atual sistema:

Temos , no entanto, um sistema de avaliação que os alunos preenchem. Isto dura a mais de dez anos. Os estudantes fazem pressão para conhecerem os resultados mas não conhecem. Então se verifica os docentes regularmente mal avaliados e o Diretor do departamento chama para conversar, mas fica assim. [...] Do ponto de vista da avaliação e da acreditação que é totalmente corporativa, vai mudar completamente. [com o processo de Bolonha] A avaliação e a acreditação serão com comissões estrangeiras e com componentes do mundo externo à universidade, do mundo do trabalho.(PE13)

Num balanço geral das mudanças realizadas, pode-se dizer que o projeto do curso foi modificado, de fato, devido à sua adequação à Bolonha. Esta motivação ficou clara em alguns depoimentos já apresentados e se reforça :

O Processo de Bolonha nos obrigava a fazer adaptações estruturais. A verdade é que nós não mudaríamos os aspectos estruturais da Licenciatura se não fosse Bolonha pois ele recentemente tinha sido avaliado como atual. [...] O problema que se coloca na reestruturação do curso é como manter o projeto, como melhorá-lo e atualizá-lo, não o destruindo portanto, não descaracterizando-o mas adequando-o estruturalmente aos requisitos impostos pelo processo de Bolonha.[...] Penso que Bolonha não foi profundamente perturbante, não foi tão complexo para nós. [...] Tínhamos que construir um curso, no processo de Bolonha, de três anos que conseguisse fazer duas coisas: manter o essencial da formação comum, do tronco comum, formar genericamente na área. Não pode nem deve entrar em especialização. Então não foi tão difícil, pois já tínhamos o tronco comum.(PE14)



Com os dados analisados, constatamos que este ajuste foi realizado na medida necessária para atender aos requisitos propostos por Bolonha, sem no entanto, proceder alterações mais substantivas. O curso teve mudanças pontuais decorrentes da avaliação interna e externa e o que mais claramente modificou em sua estrutura curricular foi a “partição” ocorrida no currículo. O 3 + 2 de Bolonha foi obtido sem dificuldades: o curso que era de quatro anos e meio, partiu-se em dois: três anos para a formação básica e dois para o segundo ciclo. Evidentemente isto remeteu as competências profissionais antes desenvolvidas na graduação para a pós-graduação, reduzindo o leque de saídas profissionais dos alunos do primeiro ciclo. De outro lado, se maiores inovações não foram realizadas foi porque, na visão dos agentes envolvidos, mostraram-se desnecessárias.

#### 2.2.2. O curso de Medicina

O Curso de Medicina é recente, embora, desde a instalação da universidade em 1974, a Comissão responsável já incluísse a sua criação em seu planejamento:

The action plan adopted in 1974 by the Steering Committee of University of Minho included a very innovative project for a new degree programme on Medical Education, conceived in accordance with the concerns and recommendations of important organisations, namely the World Health Organisation. Although it was regarded as a project of great interest for the University, the Minho region and the country, circumstantial political reasons did not allow for its approval.(ECS, 2002)

Em 1990 foi encaminhado ao Senado da Universidade um projeto fundado numa abordagem altamente inovadora, que, com uma sólida exposição de motivos, foi apresentado como aquele que poderia “cortar o nó górdio” dos padrões da educação médica clássica vigentes em Portugal (MACHADO, 1991).

Mesmo com a consistência da proposta, novamente por questões políticas o projeto foi adiado, e apenas em 1998, vinte e quatro anos depois, a universidade teve sinalização favorável para levar adiante o curso e foi, então, criada uma comissão científica para elaborar a proposta.

Logo a seguir, foi criada a Escola de Ciências da Saúde (setembro de 1999), com a finalidade de desenvolver pesquisas, ensino em todos os níveis e prestação de serviços na área

da saúde. O principal papel da Escola é dar suporte ao programa de graduação com abordagens inovadoras, tanto no desenvolvimento do currículo como em metodologias educacionais, e um dos seus componentes essenciais é o desenvolvimento de pesquisa científica articulada com os serviços de saúde, embora seja expresso que “esta articulação seja bastante delicada”, sendo “dedicada especial atenção a este assunto” (ECS, 2002).

Esta articulação foi assegurada, desde o início do curso, através de uma base contratual e está fundada no pressuposto expresso no primeiro relatório elaborado:

[...] the practical clinical and behavioural training of students will mainly be the responsibility of resident doctors in Hospitals and Health Centres, whereas the teaching of the cognitive contents and the design, coordination, supervision and assessment in the area of Clinical Sciences will stay under the responsibility of doctors with the necessary professional and academic qualifications, with the statute of invited University professors. The global coordination of the degree programme will always stay with the School of Health Sciences. (ECS, 2002)

Esse aspecto é apresentado no documento encaminhado ao Senado em 1990, acima referido. Ali é ressaltado que conflitos porventura surgidos entre a universidade e estabelecimentos vinculados ao Ministério da Saúde podem ameaçar e trazer riscos de insucesso ao projeto. É também argumentado, para fortalecer a necessidade da articulação, que a formação médica é vetor da política de saúde e requer prática. Assim, nada mais previsível que utilize os serviços de saúde, devendo o Ministério facilitar a utilização destes serviços. É ainda argumentado da necessidade que os docentes-médicos atuem em serviços públicos e que os médicos dos serviços de saúde atuem como docentes nestes mesmos espaços:

[ o ] entendimento de que a prestação por docentes, de cuidados médicos em serviços públicos utilizados na formação de estudantes de medicina é inerente à sua docência e que a atividade docente de médicos desses serviços para o efeito designados é inerente à sua formação de médicos. (MACHADO, 1991, p. 45)

Após a criação, a primeira turma do curso, com 52 alunos, iniciou suas aulas em outubro de 2001, tendo colado grau em 2007.<sup>23</sup>

O curso está vinculado à Escola de Ciências da Saúde, que, conforme o modelo de gestão da Universidade, possui também uma estrutura matricial, sendo constituída pelos

<sup>23</sup> Tem havido alta demanda nos processos seletivos e aumentado o número de alunos que faz a escolha em primeira opção, o que é considerado “um sinal da progressiva consolidação do curso de Medicina da ECS no panorama nacional”, embora seja registrado que “a progressiva concentração da origem geográfica dos estudantes no distrito de Braga é merecedora de alguma reflexão tendo em consideração que a ECS ambiciona vir a cativar uma população de estudantes mais representativa de todo o país (ECS, 2005, p. 16). Em relatório mais recente é delineado o perfil dos candidatos: predominantemente do distrito de Braga e do litoral norte, do gênero feminino, descendentes de pais com ensino superior ou mais, que se dedica exclusivamente ao estudo e que menciona como fator de escolha a qualidade do curso, assim como o fato de corresponder às suas expectativas profissionais (ECS, 2007a).

seguintes órgãos: Presidente; Conselho da Escola (define sua política geral); Conselho Científico (define a política científica); Comissão Consultiva Externa – composta de especialistas internacionais na área e que acompanha e avalia o trabalho realizado, emitindo relatórios anuais – ; Unidades de Pesquisa; Instituto de Pesquisa das Ciências da Vida e da Saúde e Unidade de Educação Médica – para dar suporte técnico e administrativo à coordenação do projeto pedagógico (ECS, 2002).

Em todo esse processo, a Unidade de Educação Médica (UEM) assume papel de relevo, sendo considerada o “órgão sensório-motor da Escola”. Ela coordena os objetivos educacionais do curso e dentre outras atividades, define critérios de admissão de alunos, atualiza métodos de ensino-aprendizagem e de avaliação, atua na formação pedagógica dos docentes, auxilia na preparação e produção de material didático, orienta e capacita os estudantes em metodologias de aprendizagem ativa e coopera em projetos de investigação de educação médica (MACHADO, 1991). A Unidade é coordenada por um especialista em educação médica e possui um técnico de nível superior em pedagogia, uma equipe de TI e um assistente administrativo, contando ainda com representante externo ligado aos órgãos de saúde. (ECS, 2002).

Por sua vez, pela composição de seu currículo, o curso está vinculado às áreas de Ciências Biomédicas, de Patologia, de Saúde Comunitária e de Ciências Clínicas e tem uma gestão articulada entre seu Diretor; o Comitê do Curso – efetivamente responsável pela gestão do curso e do currículo, seu acompanhamento e revisão – ; Coordenadores das Áreas Curriculares e Coordenadores de Módulos (ECS, 2002).

O reconhecimento que o projeto era, desde seu início, totalmente diferenciado dos projetos convencionais, levou a que os docentes recrutados para atuar recebessem uma detalhada explicação de como era esperado que atuassem e que assinassem uma declaração de conhecimento e anuência às “condições inovadoras especiais”, nomeadamente: a) um projeto construído e desenvolvido de modo participado; b) um processo de aprendizagem centrado no estudante; c) a integração horizontal e vertical e a organização modular do currículo com coordenação de áreas e módulos; d) o papel de suporte, coordenação e monitoramento da Unidade de Educação Médica; e) o papel da pesquisa (ECS, 2002).

Dada sua origem recente, o curso de Medicina possui apenas uma proposta curricular que, como veremos adiante, pelo processo peculiar de organização e modo de gestão,

mesmo sendo o mesmo proposto inicialmente, tem recebido modificações e adequações como resultado do acompanhamento e da avaliação contínua a que é submetido.

Assim, neste caso, na caracterização do currículo existente e no processo de sua implantação é que buscaremos o cotejamento com as novas políticas curriculares vigentes em Portugal e na Europa, bem como a compreensão do processo ocorrido. Para esta caracterização, utilizaremos as mesmas categorias anteriormente trabalhadas na Licenciatura em Educação.<sup>24</sup>

O projeto do curso de Medicina, ao explicitar seus **pressupostos**, parte da crítica aos modelos tradicionalmente existentes e que está exposta no documento encaminhado do Senado Universitário em 1990, elaborado por seu inspirador maior – o Professor Joaquim Pinto Machado (MACHADO, 1991). Ali é diagnosticado que os cursos tradicionais geralmente possuem planos de estudos compostos de listas de disciplinas desarticuladas, com programas desenvolvidos individual e isoladamente pelos seus docentes, e caracterizam-se por uma “pulverização desintegrada”, contrária aos processos de elaboração do pensamento. Este modelo é considerado desmotivante além de anti-educativo, ocorrendo com aulas magistrais, ensino teórico e avaliação fundada na memorização. Em relação ao “inchamento” do currículo, resultado de novos conhecimentos que surgem a cada dia, é expresso : “formação não é quantidade de informações e a formação geral não é a soma das informações especializadas” (MACHADO, 1991, p.13). Na avaliação realizada, este modelo de formação não atende às necessidades da educação médica na atualidade e precisa ser reformulado. Além disto, a nova proposta daí surgida precisa ter sua implantação acompanhada para atender ao previsto:

[...] devidamente concebido em sua finalidade, objetivos, organização, conteúdos programáticos, actividades, métodos pedagógicos, critérios e modos de avaliação da aprendizagem e do ensino, **tomando com lucidez e firmeza as devidas precauções em ordem a que a realização exprima com fidelidade a concepção.** (MACHADO, 1991, p. 21-22)

Assim, o curso proposto pretende integrar de modo inter-relacionado os seus diferentes componentes, sendo um dos seus pressupostos básicos a integração, o que pressupõe coordenação e trabalho de planeamento e execução de forma conjunta entre os docentes.

---

<sup>24</sup> O Anexo 4, em que constam os planos de estudos que serão alvo de análise constam no CD-ROM, que compõe esta tese.

A integração é um pressuposto que perpassa todo o currículo, sendo expressa em seu projeto (MACHADO, 2002) e reconhecida tanto por gestores, docentes e alunos:

O que nos leva a perguntar . Será possível dizer, numa frase curta, qual é o pensamento conceitual, essencial do qual tudo decorre, digo numa palavra: integração, juntar.[...] Juntamos em diversas coisas, por exemplo, o aluno é antes de tudo uma pessoa. E portanto é na totalidade da pessoa que tem que ser considerado.[...] Portanto também integração, em todas as dimensões do doente enquanto pessoa. Integração no tipo de cuidados médicos: não é só a dimensão hospitalar. De modo que juntarmos a dimensão hospitalar, a dimensão ambulatorio e também a prevenção da doença e a educação para a saúde.[...] Integração também juntando as ciências chamadas básicas às clínicas. Nós juntamos desde o primeiro ano. Integração também porque juntamos à formação, a investigação. Integramos a investigação na formação. Não significa que queiramos que nossos alunos sejam investigadores. O que entendemos é que a investigação produz uma educação do espírito para a identificação de porquês, que implica em uma busca da resposta, onde reside uma das grandes fontes do progresso, do conhecimento, e do progresso da Medicina.[...] temos outro aspecto da integração: integramos na docência a avaliação dos processos e dos resultados.(PE6)

Está baseado no conceito de integração. Não separamos, abordamos um assunto de várias perspectivas em simultâneo. Nosso objetivo é a integração, ou seja, não compartimentar o conhecimento.[...] Um segundo aspecto, é um modelo centrado no aluno, realmente em grande parte das atividades é o próprio aluno quem vai procurar o conhecimentos e não nós ali a dar aulas.[...] Há também muita colaboração entre os alunos na aprendizagem. Esta também é uma idéia subjacente. Não só auto-aprendizagem mas aprendizagem em conjunto. [...] Outro aspecto é a aprendizagem por objetivos. Define-se os objetivos no princípio – e o aluno conhece e procura atingir.(PE9)

[...] em primeiro lugar, o fato de o saber não ser apresentado de forma compartimentada, mas sim integrada em áreas de saber. Eu vivi isto como aluno e agora estou vivendo como professor. E eu acho que há uma questão muito importante porque os alunos, e nós todos fomos alunos, tendem a achar, muitas vezes, que o saber se compõe de pacotes estanques. Portanto, este sistema permite compreender as interligações que existem entre as diferentes disciplinas e torna-se muito mais didático.(PE11)

[...] uma integração, fusão entre as disciplinas de forma a diminuir a compartimentação entre elas, que é clássica nas faculdades de medicina.(PE12)

Acho que o facto de pensarem forma integrada de abordar as temáticas, os temas relacionados com as áreas médicas, sobretudo as mais clínicas. [...] Eu acho que facilita muito a aprendizagem. Faz mais sentido para percebermos que o organismo não é uma estrutura estanque. Mas que as coisas são todas interligadas. Neste sentido este modo é mais feliz porque estimula o aluno a estruturar a forma de organizar o estudo e de pensar também no doente que um dia vai estar à sua frente. A forma de pensar as coisas já vai integrada desde o início.(PE18)

Mesmo sendo reconhecida e valorizada, a integração é vista, em alguns casos, de forma crítica:

[...] também sabemos que não atingimos completamente este objetivo. O que fazemos de fato é uma simultaneidade, estamos ao mesmo tempo a falar sobre a mesmo assunto em diferentes perspectivas. Nem sempre conseguimos esta tal integração...é uma tentativa, uma aproximação. Tanto é que na avaliação, nós continuamos a ter a noção de que há perguntas de uma área, por exemplo, (...) Quando é que

conseguimos isto...quando fazemos resolução de casos clínicos. Portanto ainda não está perfeito em termos de integração.(PE9)

[ o pressuposto da integração ] nem sempre é conseguido da melhor forma, porque a integração também não é muito fácil de fazer e há sempre assuntos que não estão propriamente interligados. Tem módulos que estão muito bem construídos e consegue-se estar sempre a falar do tema mas há algumas áreas que não são tão relacionadas, mas como também convém abordá-las, então a relação é um pouco mais forçada. E isto nos chateia um pouco porque temos que falar coisas que não tem nada a ver...coisas básicas demais... (PE18)

É expresso como **objetivo** geral o “desenvolvimento integral das personalidades dos alunos e necessidades em cuidados da saúde da população” e, como objetivos específicos (MACHADO, 1991, p.26):

- a) compreender o valor da saúde no desenvolvimento social e pessoal, como direito e dever das pessoas sendo que o Estado deve defender e fomentar a saúde individual e coletiva;
  - b) conhecer as causas das doenças, seus mecanismos, as perturbações ocasionadas, suas manifestações, as conseqüências pessoais e sociais e o modo de sua prevenção e tratamento;
  - c) compreender as medidas profiláticas e de promoção da saúde e reabilitação no combate à doença;
  - d) ter capacidade de identificar, interpretar e de solucionar ou encaminhar os problemas de saúde da região e do país;
  - e) ter capacidade de executar exame clínico e de técnicas recorrentes de cuidados primários de saúde e de interpretar os dados;
  - f) ter capacidade de trabalhar em grupo ( com colegas ou profissionais da saúde);
  - g) ter comunicação inteligível e afetuosa com doentes e usuários do sistema de saúde e familiares;
  - h) ter capacidade de decisão;
  - i) desenvolver o gosto pelo trabalho qualificado e pelo estudo dos problemas de saúde;
  - j) desenvolver o interesse por questões e acontecimentos que podem afetar positiva ou negativamente a saúde individual e coletiva;
  - k) ter consciência da responsabilidade do médico face aos que a ele recorrem e à sociedade, o que inclui as implicações financeiras de suas decisões;
  - l) buscar a expressão e satisfação das aspirações, interesses e aptidões individuais.
- (MACHADO, 1991, p.26-27)

Como se constata, o leque de objetivos propostos é bastante abrangente, buscando a construção de um **perfil profissional** generalista com competências que vão muito além das competências técnicas habitualmente trabalhadas num curso ortodoxo de formação médica. Como registra um entrevistado: [...] um médico mais culto é um melhor médico. A cultura abre sensibilidade para captar sinais que um médico inculto não consegue captar” (PE6).

A **organização curricular** proposta orienta-se pelos princípios da integração, tanto vertical como horizontal, sendo que as unidades curriculares são áreas e não disciplinas

pois estas, embora existam cientificamente, não possuem expressão curricular autônoma (MACHADO, 2002).

Há uma linguagem que incorporamos: integração horizontal e vertical. Nós procuramos claramente a integração horizontal ao longo dos anos que é feita fundamentalmente por meio dos Sistemas. Temos ao mesmo tempo a integração vertical: ao longo do curso. (PE7)

[...] Depois, nesta Escola também há uma relação que não é só horizontal entre os temas, as disciplinas... há uma relação vertical, ao longo do curso. As coisas que estou a ensinar neste momento no sistema endócrino, vão ser muito importantes e mais adiante vão voltar a ser repescadas quando os alunos estiverem trabalhando na Endocrinologia Clínica. (PE11)

As áreas, por sua vez, estão incluídas em quatro grandes domínios: científico, comunitário e saúde pública, hospitalar e cultural. A cada domínio corresponde um certo número de unidades de créditos. É assinalado que a abordagem dos domínios não é, como habitualmente, distribuída pelos anos do curso: nos primeiros anos, o domínio científico e cultural e nos últimos anos o hospitalar e o comunitário/saúde pública. Todos os domínios são simultaneamente considerados de modo articulado, embora na primeira parte do curso predominem os primeiros, e na segunda parte predominem os últimos. Assim também ocorre com as áreas, pois nenhuma será exclusivamente considerada em determinado período do curso embora cada uma tenha máxima ênfase num período determinado (MACHADO, 1991).

Os fundamentos desta organização baseiam-se nas considerações de que é importante o contato com o problemas de saúde desde o início do curso, que é na fase mais avançada do curso que alguns conhecimentos nos domínios científicos e culturais tem melhor oportunidade de ser considerados; que cada vez mais os problemas são interdisciplinares e multidisciplinares, e que o homem, “...não é entendível por aproximações parciais sucessivas, mas por aprofundamentos sucessivos de uma abordagem sistematicamente global” (MACHADO, 1991, p.30).

Outro princípio do currículo diz respeito à inclusão de conteúdos formativos gerais, sendo eliminados conteúdos informativos que devem ser abordados na formação profissional pós-licenciatura, ou seja, os conteúdos selecionados levam em conta que o curso de Medicina, conforme visão da Organização Mundial de Saúde, é a fase básica da formação médica “[...] e que esta formação dedica-se primordialmente à resolução de problemas concretos de um país concreto” (MACHADO, 1991, p.30).

O plano de estudos com que o curso iniciou seu funcionamento totaliza 230 **unidades de crédito** e está organizado por áreas, e nestas, existem módulos integrativos.

Sobre esta organização modular manifesta-se um entrevistado:

A primeira coisa que eu acho que é vantajosa é a divisão em módulos. Eu acho que esta integração das diferentes cadeiras num só tema é uma das principais vantagens porque nos obriga a perceber que a cardiologia não é apenas uma visão anatômica, não é uma visão citológica mas que é um todo. Isto é a primeira coisa que eu acho que é positiva. Porque nos permite ver tudo de forma integrada. Porque o doente é um todo. É um exercício que desde o início é feito. No início é complicado conseguir integrar mas depois aprendemos. É positivo, porque nos permite ver o conjunto. E isto nos ajuda na prática clínica.(PE17)

Algumas áreas, pela sua peculiaridade num curso de Medicina, constituem diferenciais importantes na proposta curricular implantada, a saber:

As três primeiras áreas do primeiro ano: *Introdução ao Curso de Medicina, O Ser Humano, a Saúde e a Doença, Comunicação Interpessoal*, que, mais adiante ficou sendo denominada apenas *Introdução do Curso de Medicina*, com a integração dos outros dois temas e inclusão também de conteúdos de Bioestatística e de Antropologia, possuem como objetivo introduzir o aluno ao curso, à sua metodologia de trabalho, às metodologias ativas, além de trabalhar alguns conteúdos necessários para que ele atue com mais propriedade no curso.

O *Projeto de Opção*, área que está presente em todos os anos curriculares, oportuniza que o aluno escolha livremente o tema e o tipo de trabalho que quer realizar. Dentre outros, são desenvolvidos: 1) observação da atividade associada a uma unidade ou a uma especialidade médica num departamento médico de uma Instituição pública ou privada; 2) investigação laboratorial; 3) investigação em saúde pública; 4) investigação clínica; 5) inquérito epidemiológico; 6) preparação de uma revisão atualizada sobre um assunto médico pertinente e atual; 7) contato com a realidade atual de instituições ligadas à saúde (funcionamento, gestão e interação com a sociedade); 8) análise do funcionamento de Instituições sociais com a função de apoiar populações carentes; 9) contato com a realidade de outras metodologias de tratamento (medicinas alternativas). O relatório do trabalho desenvolvido é apresentado escrito e oralmente num evento especialmente destinado a este fim. Dentre outros objetivos, esta área permite que o aluno tenha uma experiência em temas que não fazem parte do currículo obrigatório do curso (ECS, 2003, 2007a). Sobre ela se manifestam entrevistados:



É uma fonte grande de aprendizagem e amadurecimento para os alunos pois eles são muito “protegidos”. Convivem apenas com algumas coisas e não conhecem outras. (PE10)

Uma outra das outras áreas do nosso curso que acho que é um aspecto muito positivo, são os Projetos de Opção. Eles nos permitem conhecer um bocadinho dos interesses que nós sempre tivemos e que não tem oportunidade num currículo normal de desenvolver. Dá-nos oportunidade de fazer coisas diferentes. Eu, por exemplo fui fazendo opções diferentes. [...]São os alunos que escolhem, temos liberdade total de escolha, e responsabilidade pela nossa escolha. O aluno diz o que quer e o docente responsável tenta estabelecer um contacto, ou às vezes nós já temos o contacto. Não há uma lista de projectos dos quais temos que escolher. Nós é que escolhemos o que queremos, propomos os objetivos, temos um orientador formal, vamos para lá, propomos e tentamos cumprir os objetivos e na semana final fazemos um relatório. Depois temos um congresso final em que todos os alunos apresentam, tem um júri, está aberto a toda a universidade, temos 10 minutos de apresentação e cinco de discussão, como num congresso. Mesmo para aquelas pessoas que tem dificuldade de falar em público, dificuldade de comunicação, tem seis anos para conseguir desenvolver. Acho que é muito positivo. (PE17)

*Domínios Verticais*, área que foi introduzida em 2002-2003, mesmo não constando no plano de estudos, e que trata de temas relacionados com a filosofia, ética, direito, história, literatura, arte e religião, dentre outros. Esta área, inicialmente chamada “Tomar o Pulso à Vida”, denominação que decorre da reflexão de que “Seja qual for o aspecto considerado, trata-se sempre de uma imersão na vida; daí, este conjunto de domínios verticais ser designado por “Tomar o Pulso à Vida” (ECS, 2003, p. 85).<sup>25</sup>

Em relação a este componente curricular, os depoimentos mostram que as percepções são diversificadas, alguns a valorizam, e outros apontam sugestões de melhoria:

Outro aspecto que penso ser importante é a formação nos Domínios Verticais que é uma das características do nosso curso. Acho que desde o início esta preocupação com tudo o que faz parte do ser humano, ao homem. Nos permite não apenas estudar aqueles calhamaços de livros, mas continuar a ter a perspectivas de que existe filosofia, existe ética, que existe educação. (PE17)

Nos Domínios Verticais tratamos de outros assuntos que não são restritos à formação médica mas que se referem à formação humana do médico.(...) Temos contacto com a poesia, com cinema, literatura, história da medicina. Há alunos que gostam e outros não. Depende do tema que é tratado. (PE20)

Há uma grande parte dos alunos que se envolve muito mas há uma parte que não aprecia e que gostaria de estudar apenas os aspectos restritos da Medicina. [...] Um médico que só sabe medicina, nem de medicina sabe. (PE11)

Poderia ser melhor aproveitada: uma área que temos, os Domínios Verticais. É uma área que foca temas que não são diretamente relacionados com a medicina. Eu acho que poderia funcionar para nós como uma lufada de ar fresco. Mas acho que não funciona assim, porque muitos dos que vão lá falar são médicos. Assim também é

<sup>25</sup> Esta área passou a constar do plano de estudos oficial, do 1º ao 5º anos, com a atribuição de 1 uma UC/1 ECTS em cada ano. Isto significa que, a partir deste momento, a estudante deva ser atribuída uma nota final individual. Envolve temas como História da Medicina e da Ciência, Criação Artística e Literatura, Filosofia, Ética, discussão de acontecimentos do cotidiano – “Casos do Mês”, apresentação e discussão de obras literárias, poéticas e musicais – “Manta de Retalhos”, debate da trajetória pessoal e profissional de um convidado – “Uma Pessoa Confessa-se” e textos enviados por correio eletrónico – “As ementas literárias mensais”.

uma área limitada, com pouco créditos, poucas horas .... A gestão é complicada, os convidados vêm sem qualquer remuneração....tem muitas limitações. É uma área que eu acho que é importante porque é diferente. Temos uma vida tão restrita, nosso curso sempre nos exige tanto e pensarmos em outras coisas é importante. Eu acho que é uma área que deveria ser mais valorizada. Assim, os alunos também poderiam valorizar mais a própria área. Porque no geral os alunos não valorizam. Penso que o curso nos fecha muito os horizontes. Porque nós passamos a “medicalizar” tudo. E quando temos uma oportunidade de abordar um tema diferente, medicalizamos o tema.[...] A maior parte dos alunos de medicina querem estudar apenas o que é referente à medicina. Isto é notório. Os Domínios Verticais poderiam ser uma oportunidade de abrir. Acho que não é possível generalizar o que eu disse, acho que é a minha perspectiva particular mas eu acho que esta área é como se fosse o parente pobre da medicina, só tem um crédito, são vinte e quatro horas, seria preciso investir mais na área.(PE18)

*Família sociedade e saúde*, área introduzida no plano de estudos de 2002-2003, cuja finalidade é assim expressa:

[...] tomar consciência, pela observação reflectida, da “condição humana” no contexto da família, das influências intrínsecas e extrínsecas que a afectam positiva e negativamente (com ênfase na saúde entendida como bem-estar físico, mental e social) e no desenvolvimento infantil desde o nascimento aos 5-6 anos. Não é também mera instrução memorizada nem saber académico desincarnado, mas abertura da inteligência e sensibilização da consciência moral para questões radicais do “mundo real”, que afectam homens e mulheres, idosos e crianças, e que devem interpelar a reflexão e sentido de responsabilidade do futuro médico. É um conhecimento ao serviço do aprender a ser e aprender a estar. (ECS, 2004, p.38)

O curso é realizado em período completo, com uma alta **carga horária** de atividades, embora seja mencionado nos relatórios que há a preocupação para que os horários não fiquem saturados por atividades escolares formais, oportunizando espaços para atividades de estudo e de trabalho de livre escolha dos alunos.

Mesmo assim, há registros de docentes e de alunos que o tempo livre é bastante exíguo e que a carga horária poderia ser reduzida:

A primeira dificuldade que nós temos é uma questão de tempo porque o curso exige que nós passemos aqui muito tempo. Tanto professores como alunos. E nós para termos uma formação integral, não podemos dispensar outras atividades que são extra-curriculares, mas que são importantes. Penso que neste aspecto o curso não favorece muito a nossa participação.(PE11)

Não temos tanto tempo livre, não temos como outros alunos, imensa qualidade de vida. Mas estamos na verdade, aqui para trabalhar... acho que acabamos por aproveitar melhor cada momento. Se calhar podemos fazer mais coisas no mesmo tempo.[...] De facto se formos comparar com outras áreas, estamos muito mais ocupados sempre. Outros cursos, mesmo de medicina, funcionam muito por *sprint*, ou seja, tem dois ou três meses no ano em que estão mais ocupados, nós funcionamos como resistência, uma maratona. Estamos sempre ocupados.(PE17)

Eu acho que é um curso que tem horas curriculares em demasia. É uma carga horária muito grande. Nós passamos muito tempo na escola. A maior parte dos dias da semana temos aulas das nove às seis. (PE18)

Este acúmulo de atividades, além do grau de exigência do curso, é gerador de stress que, por sua vez, é administrado de diferentes modos pelos alunos:

[...] em contacto com colegas de outros cursos clássicos, parece que este curso é mais trabalhoso. Não no sentido de conteúdo mas, como temos uma vertente muito clínica e muito prática, precisamos de tempo para aprofundar as matérias teóricas, preparar as aulas. O nosso tempo pessoal fica bastante reduzido. O trabalho que o curso dá nos tira muito tempo de estarmos com outras pessoas. Com nossos amigos, com colegas. O que seria importante. Mas não há tempo para tudo. Este é um curso que impõe muito stress. Pessoalmente eu não tenho muita dificuldade em lidar com o stress. Mas há pessoas que não conseguem. Há apoio e ajuda quando é preciso. Não sei se há muitos problemas pois as pessoas que tem estes problemas preferem a discrição e muitas vezes não recorrem a ajuda. (PE20)

Aprende-se, eu acho, a lidar com o stress. E penso que também desenvolvemos mecanismos de resistência. Começamos a desvalorizar os pormenores e valorizar o que é importante. Aprendemos a administrar o tempo. De facto não temos um a grande taxa de desistência no curso. (PE17)

Eu acho que ao longo do curso as pessoas vão aprendendo a gerir o stress. Mas gera, até porque nós, ao contrário das outras faculdades sabemos que qualquer falha, qualquer coisa que a gente deixe para trás, qualquer exame que a gente falha, pode significar repetir o ano. Nos outros cursos, se eu falhar num exame, fica uma cadeira para atrás e nós aqui não, sabemos que se chumbarmos, temos o ano todo em risco. Neste aspecto gera um bocado de stress. (PE19)

Eu acho que depende dos alunos. Acho que há alguns que são muito stressados por natureza, mas outros que conseguem se adaptar. Mesmo ao fim de três anos ainda há períodos de stress, Há em cada módulo, tenho umas duas semanas de stress preparando e estudando para o exame. E ainda há muita memorização no curso. Temos que memorizar muito. Tenho uma colega que disse: o curso nos passa mensagens contraditórias. Numa ele nos diz que médico devemos ser e noutra como é que vivemos enquanto estamos no curso. Temos vidas totalmente diferentes da que deveríamos ter enquanto o tipo de médicos que eles desejam formar. Não temos tempo para nada a não ser estudar. (PE18)

[...] o curso pelo grau de exigência muito elevado, que exige muito dos alunos é um teste ao stress. No fundo é uma antecipação da profissão de médico que é altamente stressante. Dizemos aos pacientes para não andarem stressados, não ficarem preocupados com o trabalho, mas nós. Acho que o curso antecipa isso, com todas as vantagens e desvantagens que isto também traz. (PE11)

Curiosamente, há bem pouco tempo terminou uma dissertação de mestrado uma aluna de Psicologia da U Minho, que trabalhou com o stress dos alunos do curso de medicina. Surpreendentemente para ela e também um pouco para mim, verificou que o nível de stress não é tão elevado como estava a espera. Ela comparou uma amostra de alunos do primeiro e do quinto ano e verificou que o nível de stress era menos elevado do que quando comparado com os de outras escolas. É interessante. De qualquer modo penso que o nível de stress é sempre elevado. A medicina é uma área de aprendizagem muito exigente. A cada cinco anos duplica o nível de conhecimentos sobre as áreas da medicina. (PE12)

Conforme suas premissas, o curso tem um componente prático desde muito cedo. Neste caso, as atividades de contato com a realidade não se resumem à residência em em

clínicas e hospitais, que ocorre a partir do 4º ano, mas já inicia no primeiro ano com estágios de observação e intervenção acompanhada em centros de saúde, ambulatorios, serviços de saúde pública e hospitais e acompanhamento de famílias. O que se entende é que “para fazer de um aluno de medicina um médico, os problemas de saúde não lhe podem ser meramente apresentados.”(MACHADO, 1991, p.33).

O **modelo pedagógico** utilizado está de acordo com as mais recentes teorias de ensino e de aprendizagem e que é proposto agora, no Processo de Bolonha. São as pedagogias ativas, centradas no aluno, que é entendido como o sujeito do processo e que fundam-se na participação crítica dos alunos; no trabalho individual e em grupo; na identificação, interpretação e resolução de problemas relacionados com a realidade sanitária da região e do país; no estímulo ao esforço pessoal, individual e grupal em aprender; na relação personalizada entre docente e discente e em que o papel do docente é de proporcionar condições para o aluno aprender a conhecer e a pensar, aprender a fazer, a estar, a desenvolver-se, ou seja estimular nele o gosto pela aprendizagem.

Isto é reconhecido por docentes e também pelos alunos:

[...] é um ensino centrado no aluno. Nós preparamos as aulas da seguinte maneira: temos um tema para 4 horas e temos que preparar tudo sobre aquele tema. Apresentamos as bibliografias e sabemos que os alunos já estudaram previamente o assunto. E eles é que vão conduzir as aulas, portanto as aulas vão exatamente onde os alunos quiserem, não há nada pré-definido.(PE11)

Temos no curso um a grande ênfase na auto-aprendizagem. Como nossa responsabilidade é de preparar as aulas antes, já aprendemos a estudar sozinhos. Eu nunca tinha ouvido falar naquela matéria antes mas eu sei estudá-la.(PE17)

As características principais que eu acho que divergem dos outros cursos é que o modelo do ensino é centrado no aluno. Tudo o que se faz no curso é centrado no aluno. É o aluno que tem que procurar a informação. Também temos aulas teóricas, mas a maior parte das vezes somos nós que temos que procurar. Dão-nos objetivos de aprendizagem e nós temos que procurar a informação para satisfazermos estes objetivos. Dão-nos bibliografia para lermos antes das aulas e para lermos os assuntos e estarmos preparados para discutir.(PE20)

Eu penso que assenta sobretudo em ser um modelo de ensino centrado no aluno. É uma tentativa de desenvolver no aluno aptidões de estudo e de aprendizagem autónoma. Uma autonomia guiada, tutorada.(PE12)

[...] apesar de ser mais trabalhoso do que o de outras faculdades, confesso que penso que o sistema baseado na auto-aprendizagem, acho que ajuda muito na auto-responsabilização das pessoas. A treinar as pessoas a procurarem a informação por si próprios, para estarmos habituados a isto... para sabermos nos desenrascar basicamente. Acho que acaba por ser muito bom para nós deixarem porque no fundo a nossa formação está sob nossa responsabilidade. Alguns dizem que aqui nós temos que trabalhar muito mais. Acho que é verdade, mas acho que também é bom em termos de formação.(PE19)

Assim, os métodos de trabalho mudam radicalmente e as aulas teóricas ou teórico-práticas, em que os alunos atuam mais como espectadores, são limitadas “[...] ao que só por elas pode ser alcançado e ao que, sem elas, dificilmente o pode ser” (MACHADO, 1991, p. 32), predominando as atividades orientadas e supervisionadas pelo docente e realizadas pelo aluno individualmente ou em grupo.

O protagonismo é centrado nos alunos. Vai se perceber que em uma semana de 40 horas de aula se houver 4 ou 5 horas de ensino formal é muito, a maioria é de trabalhos em grupos, tutoria, ensino programado.(PE7)

O ensino é por módulos de objetivos (MACHADO, 2002), organizado em diferentes fases, assim descritas:

Fase 1 – Apresentação e discussão de objectivos pelos alunos( que assumem papéis distintos dentro do grupo), por forma a elaborar (em colaboração com os docentes) um mapa conceitual e identificar os recursos disponíveis para atingir os objectivos definidos.

Fase 2 – Auto-aprendizagem. Nesta fase, a mais longa, os alunos, divididos em grupos e acompanhados pelos docentes, trabalham os recursos pedagógicos disponibilizados em diferentes ambientes (laboratorial, sala tutorial, biblioteca). A aprendizagem dos conteúdos cognitivos e o treino de competências ocorre essencialmente nesta fase.

Fase 3 – Certificação de que os objectivos foram atingidos: exposição e debate dos objectivos apresentados e identificação de insuficiência de aprendizagem. Durante esta fase, os grupos de alunos em conjunto com os docentes partilham e discutem os conteúdos associados aos objectivos definidos, num ambiente interactivo. Permite ainda a preparação, por parte do docente, de tutorias específicas (a decorrer na fase 4) para colmatar as lacunas detectadas.

Fase 4 – Auto-aprendizagem tutorizada (práticas e outras atividades complementares). Precede a avaliação e nela ocorrem as tutorias referidas na fase 3; estes trabalhos podem ter lugar em ambiente laboratorial ou em sala tutorial e, em regra, destinam-se a grupos de alunos reduzidos. Decorrem, em paralelo, tutorias individuais por via electrónica.

Fase 5 – Avaliação do Módulo. Período dedicado à avaliação de competências e de aquisição cognitiva. Importa salientar que todo o processo é avaliado, o que permite diagnosticar e, em seguida, corrigir, eventuais imperfeições no processo pedagógico. (ECS, 2003, p.13-14)

Estas etapas estão claramente assimiladas pelos alunos entrevistados, o que é revelado em seus depoimentos:

Cada módulo está organizado em cinco fases. Na primeira fase temos uma primeira aula com os professores e eles dizem o que vamos estudar. Dão-nos uma listagem de objetivos. Nesta fase um normalmente são os professores que fazem uma mini-apresentação, dão-nos os objetivos e umas referências bibliográficas que a gente usar. [fase dois] Depois como o modelo é baseado na auto aprendizagem, tudo o que o a gente vai aprender, vai depender muito do aluno. Temos algumas aulas laboratoriais marcadas para fazermos experiências. Nós é que temos que correr atrás da matéria, o que não quer dizer que quando a gente tenha uma dúvida, não possa mandar um e-

*mail* para os professores. Esta é uma grande diferença entre o modelo clássico, eu acho, e gosto muito disto. Perguntamos e eles respondem, ou então eles dizem para irmos no gabinete deles para esclarecer as dúvidas. Eles nos ajudam em caso de dificuldade mas o grosso do trabalho tem que ser feito por nós. Esta é a fase dois, a fase em que a gente estuda. A fase três, que é a fase em que nós nos juntamos com os professores em que temos aquilo que, se assemelha mais àquilo que no modelo clássico, são chamadas aulas teóricas. Porque é uma aula que é quase dada pelo professor, é suposto ser uma aula interactiva porque se pressupõem que tenhamos estudado ao longo daquela semana aquela matéria. É uma aula em que o professor vai fazer um resumo daquilo que é importante, daquilo que devíamos ter estudado. A fase quatro é basicamente aquela fase de revisão para o exame. Nós estudamos a matéria em casa, preparamos tudo, podemos ir ao laboratório, ou de se tivermos dúvidas normalmente o professor está escalado no horário das aulas e podemos ir à escola e conversar com ele. É basicamente a fase de tira dúvidas. Depois deste período é a fase cinco que é de exame propriamente dito. Temos avaliação cada vez que termina um módulo. Nós normalmente temos exame de quatro em quatro semanas. Então praticamente não passa um único mês em que não tenhamos um exame. Fazemos um exame de cada módulo. E fazemos um exame final que é um exame integrado. Supostamente é um exame de integração, que não é tanto perguntar detalhes mas preservar aquela definição que é relevante e que vai ser útil futuramente na prática clínica. É feito com base mais em casos clínicos. É um exame que tem mais a ver com a prática, mais com a relação, não é uma coisa tão estática. (PE19)

O que eu penso que nos diferencia mais é a fase dois. Em que há a aula clássica nas outras faculdades. Conosco o professor está lá, ou pode não estar, coloca os objetivos e nós temos que nos desembaraçar. Mas mesmo nas em que ele está é o aluno que é o centro de atenções. Nos sentimos responsáveis pela nossa formação. [...] Há um intercâmbio constante de conhecimentos. Este intercâmbio nos obriga por um lado a buscar conhecimentos, desenvolver o raciocínio e a participar, intervir. Isto torna as aulas mais proveitosas. Eu nunca tive uma aula magistral, com degraus. (PE17)

### As diferentes etapas requerem muito planeamento conjunto:

[...] aqui nós temos para cada unidade curricular: Introdução ao Curso de Medicina, etc etc... um corpo docente multidisciplinar que se encarrega de lecionar a área do princípio ao fim, coordenadamente, que se encarrega da preparação dos materiais, dos laboratórios, dos horários, das clínicas, das avaliações. E repare que cada uma (unidade curricular) é um bloco e isto significa que há um conjunto de docentes que são bioquímicos, médicos.... de diferentes áreas, docentes que tem que trabalhar em equipa e estes docentes são responsáveis pela mesma unidade curricular. Repare que temos equipas que tem 20 /23 docentes. São coordenados, é preciso construir dentro a coordenação. Há equipas com 3 docentes, sendo mais fácil. (PE7)

[...] para cada dia as atividades são programadas com muita antecedência... para todas as semanas e unidades os alunos sabem o que vai acontecer.. primeiro temos uma apresentação de objetivos, depois acompanhamento tutorial, laboratórios e tempo para o estudo. [...] em todas as unidades curriculares há uma definição prévia de objetivos. [...] Temos sempre apresentação de objetivos, trabalho individual, discussão e depois um tempo para os alunos refletirem e acompanharem o que perderam, procurarem os professores conforme sua necessidade... é a fase 4 e depois temos a avaliação. Esta metodologia é aplicada ao longo dos 3 anos de forma que os alunos vão se tornando proprietários de certa forma de uma metodologia de trabalho. (PE7)

Um aspecto que é diferente em relação aos outros sistemas é a preparação dos conteúdos. Porque aqui não trabalho sozinha mas sempre em equipa. Hoje são cinco docentes principais na área em que estou, há uma coordenação da área. [...] Pensamos, neste módulo o que queremos, quais os objetivos? Definimos os objetivos, o que achamos importante e discutimos com os colegas, eles dizem se falta alguma coisa. Depois então definimos os conteúdos. É totalmente diferente daquela autonomia que

se tinha. Eu prefiro assim, sempre achei que deveria ser assim.[...] Depois dos objetivos e conteúdos definidos, escolhemos a bibliografia. O livro é considerado é apenas um livro, seleciona-se outros textos que eles devem ler, planeja-se as atividades práticas que tem a ver com aquilo e que serão desenvolvidas.(PE9)

O trabalho é feito todo em conjunto. O professor não pode trabalhar como em outros cursos de um modo individual.[...] Definimos os objetivos e então estabelecemos os conteúdos de cada área, os que precisam ser trabalhados em cada área. E mais, planejamos de modo que os conteúdos sejam trabalhados de forma a conjugar uns com os outros. Ou seja, o professor não trabalha sozinho. Precisa trabalhar em conjunto com seus colegas. É um planejamento conjunto.(PE10)

Exige um planejamento muito antecipado... Em setembro, tive o planejamento de todas as aulas para o ano todo. Tudo pronto, quais seriam as atividades conjuntas... Os professores que já estavam em outras disciplinas apenas precisavam aperfeiçoar. E fizemos isto em várias níveis várias reuniões.(PE11)

E apresentam algumas dificuldades, especialmente na definição do que deve ser ensinado:

A grande dificuldade que esta escola tem tido, e todas têm, é delimitar corretamente aquilo que deve-se ensinar, o conjunto nuclear de aprendizagem, e retirar aquilo que sendo importante não é essencial, é acessório. É sempre uma dificuldade. Apesar de já haver os objetivos nucleares de aprendizagem, bastante bem feitos, que já foram definidos há algum tempo, com outras escolas de medicina em Portugal apesar disso, há sempre alguma dificuldade em estabelecer os conteúdos a ensinar. Estabeleceu-se quais as competências, aptidões e atitudes, quais os gestos clínicos que o estudante tem que desempenhar. Apesar de tudo sempre há alguma dificuldade, cada área se considera a mais importante.(PE12)

O modelo também é visto como portador de limitações. Estas são apontadas com clareza por um entrevistado, que apresenta as seguintes sugestões:

a) inserir mais carga horária de aulas teóricas:

Teria muito a ganhar também com o método tradicional. Isto eu apontaria como sendo um ponto fraco. É um curso inovador, de com um método diferente de pensar. Mas é um método que é um pouco fechado na estrutura de fases, das fases de aprendizagem. É um método que acaba por ser inflexível, dentro de um método que teria a ganhar em ter, por vezes, uma aproximação ao método tradicional. Não na organização, porque acho que isto é um ponto forte, mas na abordagem das aulas, na forma como se dá as aulas para os alunos. Porque nem sempre é fácil aos alunos estarem no sistema de auto-aprendizagem. Por vezes, quando nós dominamos a linguagem, por exemplo, eu sei o que é uma veia, uma artéria...mas empiricamente ninguém sabe o que é o sistema nervoso cerebral, ninguém sabe o que é uma medula, um tálamo, um hipotálamo. São conceitos abstratos e, se calhar, nestas áreas que não são tão exploradas precisaríamos de uma aproximação deste método ao método tradicional, por exemplo com uma aula introdutória. Esta aula introdutória, de facto, existe: é a fase 1, mas não satisfaz completamente estes requisitos.(PE18)

Há certos módulos em que precisaríamos de uma abordagem teórica ao estilo das aulas clássicas, ter um professor à nossa frente e nisso eu acho que o método é algo inflexível. Eu apontaria isto como um ponto mais fraco na escola...que o método é visto como demasiado perfeito. Não quero voltar para o sistema tradicional mas acho que poderia haver uma mescla. Nem oito nem oitenta. Num método que é novo, tem que ter a humildade de olhar para um método que é feito a sei lá quantos anos e que tem ótimos resultados pois estes profissionais são nossos próprios professores, acho que o método em si, às vezes é olhado como demasiado perfeito.(PE18)

Isto não quer dizer que eles não mudem e que o método não seja sempre reestruturado, longe disto. Porque o método é reestruturado ano após anos e muitas vezes com mudanças mesmo significativas. Mas são remodelações dentro daquele sistema. Por exemplo, auto-aprendizagem: temos um calhamaço na frente. Quando dominamos a linguagem, é uma linguagem do dia a dia que já aprendemos no ciclo, é fácil. Mas quando não dominamos a linguagem, quando é um assunto completamente novo...aí é uma fase de stress. Neste caso seria bom uma aula teórica, de abertura, com conceitos básicos.(PE18)

**b) rever a organização dos módulos:**

O método tem que ser flexível. Temos o sistema de módulos, em que de quatro em cada quatro semanas temos um exame. Por vezes eu acho que seria benéfico que estes módulos tivessem extensões mais variáveis para que não se juntassem em módulos que são mais curtos, coisas que não são tão diretamente relacionadas mas que, como tem que ser abordadas são metidas. Seria preferível se ficassem à parte e reunidas em outros módulos : módulos de outros assuntos. Porque se queremos fazer uma integração, na nossa cabeça isto já não faz sentido. (PE18)

**c) rever as premissas dos exercícios práticos:**

Nós temos a fase um, geralmente temos um caso clínico de iniciação. Nem sempre isto é muito feliz . Porque nós sabemos que aquilo diz respeito ao módulo ou que aquele caso clínico vai encaixar na temática do módulo. Isto é um pouco limitante em termos de pensamento porque não há pensamento nenhum! É uma evidência não é? Se estou num módulo que estou a dar fungos já sei que o caso apresentado estará relacionado com fungos...Se o caso clínico é uma pneumonia, que pode ser causada por tudo e mais alguma coisa.... mas se está no módulo de fungos já sei que aquela pneumonia será causada por fungos, porque o módulo é sobre aquilo! (PE18)

Um outro aspecto que pode ser um limitador do modelo é o número de alunos ingressantes, que se alterou após a conclusão da primeira turma e que, na percepção de alguns entrevistados, exigirá estratégias novas e reforço nos “recursos humanos”:

Recebíamos 50, passamos para 60 e agora teremos 100. Em alguns momentos eles tem que estar juntos. Esta é uma das coisas que temos que resolver, estamos trabalhando na formação para desenvolver estratégias para trabalhar com tantos alunos. (PE9)

[...] teremos agora turma de 100 alunos, e é necessário também discutir as estratégias pois não é tão fácil ter uma aula prática interativa construída com 30 alunos e agora teremos com 50. (...) Há aulas que vão ter que ser adaptadas pois não teremos o mesmo rendimento com este número maior de alunos.(PE10)

Recentemente quando terminou o período de seis anos de instalação do curso, o número de alunos passou de 50 alunos para 100, o que aumenta a exigência em termos de recursos humanos. Não temos neste momento problema de espaço mas temos problemas de recursos humanos.(PE12)

**A avaliação da aprendizagem**, coerentemente com o modelo pedagógico, é realizada de modo bastante diferenciado dos modelos tradicionais. É contínua e busca um



diagnóstico qualitativo do saber pensar, saber fazer e saber estar (MACHADO, 1991). Há um processo de avaliação cumulativa resultante das avaliações de cada um dos módulos e, no final da área curricular, através de uma prova integrada visando integração de conhecimentos dos diferentes módulos:

Grosso modo a cada quatro semanas há uma avaliação. Quando acaba uma área há uma avaliação final que avalia tudo o que foi tratado. É cumulativa, o aluno vai integrando. Há avaliações no processo e uma final. (PE7)

[...] Em todos os momentos há avaliação. Avaliação dos alunos e dos docentes. Avaliação dos docentes pelos alunos e dos alunos pelos docentes. Em todas as aulas devo dar um feedback de todos os meus alunos e partilhar este feedback com meu grupo de ensino.[...] Este seria um quinto ponto de inovação neste curso. Temos uma avaliação verdadeiramente contínua. O desempenho dos alunos é avaliado todos os dias nas aulas, depois são avaliados por módulos (ao fim de cerca de 4 semanas) e depois num conjunto de módulos. Portanto há vários momentos de avaliação. E depois de algum tempo, isto permite ao docente, mais facilmente identificar os alunos que estão com problema e tentar ver alternativas para estes alunos. O que acontece no ensino tradicional é que os alunos andam por lá, são avaliados, aprovam ou não aprovam e já não há tempo para recuperar, para melhorar seu desempenho. (PE11)

[ sobre a avaliação da aprendizagem contínua] Acho que eu me sinto mais confortável assim. Mesmo quando vou para um exame acho que é uma imensa matéria. Mas é a visão de quem nunca teve de outro modo. Mas temos uma coisa que é o exame integrado. Estou a acabar uma disciplina que eu comencei em setembro e vou ter exame integrado em início março. Neste exame eu vou dar praticamente toda a matéria que eu estou a estudar desde o início do ano. Isto é um exame muito mais puxado, em termos de quantidade de matéria do que qualquer exame que um aluno tenha em final de semestre. (PE18)

A avaliação ocorre através de provas práticas e teóricas, com questões de escolha múltipla e de resposta aberta curta. Além disto, os alunos são também avaliados em atitudes através de parâmetros e instrumentos definidos (ECS, 2003, 2004, 2005).

[...] num curso em que não são só os conhecimentos, mas são também os comportamentos, a atitude profissional do aluno, não tinha sentido fazer a preparação para o exame. O aluno tem, durante todo o ano, que dar testemunho de que tem comportamentos profissionais enquanto aluno, corretos. Aquele aluno que não tem, reprova. Nem que tenha 20 valores... a avaliação é do todo. (PE6)

A partir do quarto ano nós temos os alunos nas residências, estão fora, no hospital... Em todos estes blocos nós preparamos um instrumento mais rigoroso de monitorização pois os alunos estão longe e nós temos que ter um cuidado porque a interação é menos próxima e então preparamos relatórios individuais. [...] A avaliação da Residência é composta por 5 grandes parâmetros e destes, 3 são de responsabilidade do campo externo. (PE7)

Temos módulos de objetivos que duram 4 semanas em média e ao fim temos um exame, de escolha múltipla e agora introduzimos perguntas de resposta aberta, mas curtas. Depois temos uma nota de atitudes. Que corresponde à postura na aula, participação, se a participação é pertinente ou não, relacionamento com os colegas. Tenho dificuldade nesta nota pois em alguns casos podemos julgar mal. Ao final de quatro a cinco módulos, que corresponde ao final do semestre, temos um exame

integrado em que eles tem casos clínicos que podem corresponder aos vários sistemas que falamos. Em cada módulo também temos um exame prático embora nem sempre seja prático. Em Anatomia, eles tem as peças e tem que identificar etc etc.(PE9)

[...] há áreas cognitivas e então fazemos um teste e não há problemas.. mas há áreas em que se quer observar os desempenhos, então temos um guião em que o aluno é observado pelo tutor que registra se ele fez x vezes a tarefa bem feita, etc. Verifica tarefas específicas que são observadas. São habilidades e aptidões...e procuramos também avaliar as atitudes. [...] temos um método de avaliação que inclui quatro ou cinco áreas de avaliação, uma que é o teste final que supostamente testa conhecimentos, temos o portfólio de atividades, depois uma área que tem alguma subjetividade que vê as atitudes e comportamentos, e por fim a criatividade e a autonomia na pesquisa e na realização numa tarefa que é um trabalho em grupo, sobre um tema, em que eles tem que desenvolver um protocolo de investigação.[...] É uma combinação de métodos. Com isto estamos a planejar um trabalho de avaliar a avaliação. É a quarta vez, na minha área, em que estamos a fazer isto, e estamos a pensar em breve um trabalho de avaliação dos nossos métodos de avaliação. Para tentar perceber como estamos fazendo, para aperfeiçoar.(PE12)

Mesmo sendo considerado um aspecto altamente positivo, existem reflexões e ponderações críticas em relação à avaliação e a algumas de suas consequências, seja porque pode não estar sendo atingido seu real objetivo, pela dificuldade que é avaliar, e, ainda, porque resultados negativos comprometem o avanço do aluno no curso fazendo-o repetir o ano todo:

Na verdade, eu acho que eles não estudam exatamente como nós queremos. Porque também arranjaram as estratégias de facilitar como ficar com caderno de aluno de ano anterior. Há um caderno de um aluno que está agora no sexto ano, que agora já sei quem é, e que circula entre os alunos. Eles arranjaram estratégias para não procurar e por isso a gente tem que sempre mudar alguma coisa.[...]Sobre a avaliação, acho que temos a plena noção – eu tenho e acho que muita gente tem – que é o que nós fazemos pior de tudo. Porque não corresponde exatamente aquilo que nós pretendemos. Acho que não conseguimos avaliar aquilo que queremos desenvolver nos alunos. Já discutimos entre vários professores, é mesmo muito difícil. Precisariamos de uma forma que fosse prática. Penso que as grandes mais-valias que queremos que os alunos tenham, não as conseguimos medir.(PE9)

A avaliação é um assunto bastante complicado. Por melhor que se faça, nós não temos muito poder discriminatório na avaliação. Eu sou uma das pessoas que só estabeleceria o escore mínimo e diria apto ou inapto. Porque é muito difícil dizer se o aluno que tem 70% e o outro que tem 71%, o segundo é melhor que o primeiro. (PE12)

Tenho algumas ressalvas sobre o sistema de reprovação. Porque já vi alguns casos de colegas que... acho que algum azar a pessoa pode ter, e por causa disto ter um ano de trabalho todo em risco. Eu acho que deveria ser revisto. Acho que em algumas cadeiras não faz sentido passar à frente pois há pré-requisitos mas também acho que, se calhar, há situações em que não seria uma falha tão grave assim.Se chumbamos numa área, precisamos fazer novamente esta área curricular mas as outras não precisamos fazer, só se quisermos melhorar a nota. Mas precisamos repetir aquela em que se reprova e não se pode passar à frente. Penso que, se há cadeiras em que não faz sentido passar à frente, há outras em que eu acho que deveria ser mais maleável. (PE19)

Dando suporte às metodologias diferenciadas, existem estruturas de apoio pedagógico. A gestão pedagógica do curso é um fator considerado altamente relevante e

apontado como essencial para o sucesso do modelo. Registra o primeiro responsável do curso, com a clareza de quem conhece o fazer pedagógico:

Para que a integração curricular não vá deslizando, sorrateiramente, para uma parcelação em quintas ou quintais murados com dono a ditar o que lá se faz, e para que os módulos de objectivos não descambem em prelecções em que o docente fala, e que os alunos – se presentes ... – ouvem ou fingem ouvir, é indispensável uma gestão pedagógica atenta e com poder: a nível de módulo, de área e de curso na sua globalidade. (MACHADO, 2002, p. 25)

Para isto estruturam-se a coordenação do módulo e de área, além da Comissão de Curso. Toda a estrutura é apoiada, técnica e administrativamente pela Unidade de Educação Médica, já mencionada, e conta com estruturas de orientação aos alunos - o apoio tutorial. O professor tutora um grupo de alunos que acompanha desde o primeiro ano e sua função é de orientar os jovens no planeamento dos estudos e acompanhar sua evolução ao longo do curso. Mesmo com algumas dificuldades, são atribuídas a este sistema as altas taxas de desempenho:

Na Unidade de Educação Médica tem psicólogos que monitorizam os problemas que vão surgindo com os alunos e encaminham alguns casos sempre que necessário, se for o caso, sempre em conjunto com o aluno.(PE11)

Nós temos neste momento taxas de sucesso em todas as unidades curriculares. Se multiplicarmos o numero de alunos pelo numero de unidades curriculares e depois fizermos um quociente pelo numero de pessoas, de alunos que aprovam, temos uma taxa de sucesso de cerca de 96%.(PE7)

Refletindo sobre o modelo pedagógico, os docentes e os alunos reconhecem que há necessidade de mais exigências, assim descritas:

- a) dos professores requerendo mais preparo, saber lidar com o desconhecido, interagir com o aluno:

Claramente há conseqüências.(...) O aluno guia muito o processo e como guia pode ir por caminhos muito diversos. Pode chegar a coisas que não nós chegamos. Temos que procurar na internet a informação, procurar nos livros. (...) Fazem perguntas muito mais difíceis. Porque nós não dominamos tudo. Temos também que ajudar a administrar o tempo deles na aula. Isto é uma das coisas mais difíceis no princípio pois eles podem também perder tempo inadequadamente. (...) É trabalhoso o modo de atuar. Tem que se passar pela experiência. A formação ajuda mas a vivência é essencial. Não há muitas fórmulas.Nunca se sabe que perguntas é que o aluno vai fazer. O único detalhe que nós não soubermos é aquele que eles vão perguntar. É diferente de uma aula expositiva em que você prepara , expõe e as perguntas já são aquelas previsíveis.(PE9)

É mais trabalhoso do que no curso tradicional. Nestes, o professor dá as aulas, faz os exames na época de exames, ou dois , porque agora mudou, um no primeiro semestre e outro no segundo e a avaliação final se os alunos não tiverem nota. E

neste , os alunos tem trabalhos e exames de 4 em 4 semanas (ou 5 em 5).[...] Além de ser mais trabalhoso para o docente preparar os exames, é mais trabalhoso preparar as aulas porque o próprio modelo das aulas não é estanque porque a aula que foi dada nesta ano pode não ser a mesma, terá que ser alterada no próximo ano. Terá que ser alterada.(PE10)

Acho também que preparação das aulas é muito mais difícil. Já tive oportunidade de ser convidado para dar conferências, por exemplo. É mais fácil. Porque. Porque preparo tudo em casa, levo uma apresentação e corre tudo exatamente como planejado. Alguém faz uma pergunta, se houver tempo... que é mais ou menos como acontece no ensino tradicional. Aqui tem se que ter tudo preparado porque tudo pode acontecer naquela aula. É muito mais difícil preparar as aulas neste sistema.(PE11)

Para quem ensina e para quem aprende. Ao professor exige preparação, muita interação e muita avaliação e correção de processos. O problema fundamental é a disponibilidade de tempo e o de recursos humanos. Porque, não é propriamente de financiamento, o problema é ter recursos humanos disponíveis e treinados ou disponíveis para serem treinados em métodos pedagógicos, em quantidade suficiente para apoiar os alunos.(PE12)

#### b) dos alunos, exigindo postura ativa na aprendizagem:

Também, é mais trabalhoso, porque precisam estar fazendo seus estudos todo o tempo. Não podem, como fazíamos no tempo da faculdade. usar os mesmos apontamentos do ano passado, pois a organização da matéria e os casos clínicos são diferentes . Acho que para eles é mais trabalhoso e mais vantajoso.[...] Também para eles, traz um pouco de dificuldade. É mais trabalhoso, precisam se adaptar pois de quatro em quatro semanas tem exame e depois ainda tem o exame integrado que o próprio nome diz que é uma integração de todos os conteúdos do semestre. [...] muitos alunos já se preparam para a aula lendo os textos. E isto torna a aula mais produtiva. Há alguns que dizem: não li todo o texto. Bem, melhor do que não ler nada. Mas é bem freqüente os alunos se prepararem. (PE10)

É registrado que, posto ser muito diferente do convencional, para seu bom funcionamento, o modelo requer preparo:

#### a) dos docentes, em métodos pedagógicos inovadores:

Aqui na escola no principio há sessões de formação sobre o modelo e depois se tem algumas formações específicas. Achamos sempre que não é suficiente. Além da escola fornecer, podemos buscar em outros sítios.(...) um dos aspectos que conta em nossa progressão é a formação que fazemos ao longo do tempo no que diz respeito a métodos pedagógicos. Podemos buscar na própria escola ou mesmo fora.(PE9)

Nós temos um programa de formação para o professor ingressante conhecer o modelo. Temos também um programa de formação contínua. Este ano já participei numa formação sobre como dar aulas em turmas de 100 alunos, porque nós duplicamos o número de alunos. Os desafios serão diferentes. Trabalha-se em workshops, oficinas.. e o objetivo é ter uma formação atualizada. Para estarmos preparados para os desafios. (PE11)

A Escola tem trabalhado em formação de forma sistemática. Eu pessoalmente já tive, eu e meus colaboradores, pois estou ligado ao ensino pós graduado em Medicina Familiar e já tivemos todos, uma formação pedagógica formal. Sobre métodos pedagógicos, ensino em pequenos grupos, ensino ombro a ombro,

tutor/aprendiz...fazemos isto ainda a nível da pós graduação... Para os nossos tutores, aqueles que não são docentes da casa, temos ou um programa próprio da área da saúde comunitária ou integrado à Unidade de Educação Médica. Temos desenvolvido alguns programas de formação pedagógica contínua, desde métodos de avaliação, ensino ombro a ombro, métodos tutoriais e até métodos de investigação.(PE12)

b) dos alunos, na metodologia de estudo:

No início tudo parece muito complicado. Nós temos dois problemas: temos que perceber o sistema e viver o sistema. E eu acho que no início perceber o sistema é mais difícil do que viver o sistema. Porque de facto são nos apresentados os pressupostos teóricos que temos alguma dificuldade em perceber, pois estamos começando.[...] É o que eu disse que é mais difícil perceber do que vivenciar.(PE11)

[ na área Introdução à Medicina] Existe um foco na metodologia mas não é fácil preparar os alunos para o que vem a seguir, para nós experienciarmos a metodologia do curso. A própria disciplina de introdução ao curso de medicina deveria funcionar como outra qualquer. E então os alunos não conseguem ter noção do que vai ser dali para a frente.Acabamos aprendendo o método é fazendo mesmo, mais adiante.(PE18)

No principio foi um bocado difícil. Porque eu, antes de entrar aqui em medicina já tinha ido na Universidade do Porto em Medicina Dentária e é um modelo que nós dizemos modelo clássico de ensino. De modo que quando eu vim para cá acho que eu trazia alguns dos vícios que os alunos trazem do modelo clássico, por isso foi um bocado difícil. Quando eu vim para cá, os primeiros meses foram de muita mudança... tínhamos aquela obrigação de irmos a todas as aulas, não podíamos faltar.(PE19)

Em relação à **sistemática de avaliação**, o curso é avaliado de forma permanente e sistemática em relação a seus objetivos, métodos, organização dos conteúdos, desempenho dos docentes, aproveitamento dos alunos, dentre outros aspectos. Os diferentes relatórios, constantes no *site* da Escola, permitem que se conclua que este processo faz parte rotineira da gestão pedagógica do curso e reorienta constantemente sua organização curricular.

São mencionados como instrumentos e mecanismos de avaliação: relatórios do desempenho escolar dos alunos; inquérito aplicado aos alunos sobre suas percepções relativas aos docentes e às metodologias de ensino; inquérito aplicado aos docentes sobre o seu grau de satisfação, avaliação dos testes aplicados aos alunos, quanto à índice dificuldade e de discriminação; avaliação de atitudes dos alunos; avaliação das áreas curriculares quanto à sua pertinência, metodologia de trabalho, seqüência dos módulos, duração, conteúdos e sua ordem, número e tipo de provas.

Esta sistemática é positivamente reconhecida, tanto por docentes como por alunos:

[...] outras vantagens nós temos e que isso sim acho devemos cada vez melhorar mais que é o seguinte: aqui não são só os alunos que são avaliados mas os alunos também avaliam. Os alunos avaliam os professores, as áreas curriculares, se os objetivos são importantes para eles ou não. A avaliação recíproca é importante e também temos avaliações externas e temos cada vez mais a aprender a aceitar melhor as críticas

construtivas mas acho que isto é uma vantagem. A Unidade de Educação Médica nos dá uns questionários no final de cada módulo e no final de cada residência. E avaliamos os conteúdos, de que forma achamos que foram importantes para a nossa formação, de que forma é que nós achamos que foram trabalhados, de que forma que nós achamos que os eventos foram de acordo com os objetivos, se achamos que as pessoas que cá vieram foram as adequadas. E depois fazemos uma avaliação concreta de cada professor. Na parte clínica, ao final de cada seminário. Depois, temos reuniões anualmente que chamamos o Ponto da Situação. Temos os alunos de cada ano, por exemplo, hoje é o dia do Ponto da Situação do quarto ano em que vamos fazer o Ponto de Situação de como ocorreu o terceiro. E os alunos estão lá e os representantes das áreas curriculares também. E analisamos, como ocorreu esta área curricular. E depois temos a resposta aos alunos do Ponto de Situação (...), o que vai ser feito, o que vamos mudar, e eles sabem concretamente quais as mudanças ocorridas. Os professores aceitam bem. Porque é preciso definir aquilo que é crítica positiva e o que é crítica negativa. Ouve-se tudo e tira-se aquilo que de facto deve ser aproveitado.(...) Eles não ficam à mercê dos alunos, tem um espaço para o diálogo. (PE17)

Sim, no final de cada módulo, recebemos umas folhas para avaliar os docentes e no final de cada aula avaliamos como foi a aula. É um questionário com posições de 0 a 6. Acho que resulta em alguma coisa pois se a aula foi muito mal avaliada, há um tratamento estatístico dos dados e é divulgado... conhecemos o resultado. Também, uma vez por ano há uma ocasião em que temos contato direto com os docentes e avaliamos o ano anterior. Chama-se Ponto da Situação. Podemos dizer o que gostamos e o que entendemos que deve ser melhorado. Reunimos as ideias para depois discutir com os professores.(PE20)

No final de cada ano, temos uma reunião com os professores que nós chamamos de Ponto da Situação, em que temos a oportunidade de dizer aquilo que achamos que correu bem ou mal naquelas áreas curriculares, o que nós achamos que deveria ser mudado, aquilo que não só tem ser mudado mas que tem que ser completamente mudado. Os professores aceitam bem porque acho que, desde que seja com respeito e com calma, há poucas coisas que não se possam dizer às pessoas. Há alguns dias atrás tivemos uma reunião com os professores em que eles nos deram um retorno, um feedback, do Ponto da Situação.(PE19)

Ocorrem ainda as Jornadas de Reflexão, realizadas pelo Conselho Científico da Escola de Ciências da Saúde, que analisam os dados acima mencionados e os relatórios dos Coordenadores de área e da Unidade de Educação Médica. Este é um fórum de discussão e análise das atividades de ensino desenvolvidas, visando estabelecer padrões de qualidade e de melhoria do curso.

Sobre este tema, é registrado que a Escola pratica seu próprio sistema de avaliação posto que o Gabinete de Avaliação Institucional ainda utiliza uma sistemática fundada em pressupostos tradicionais e que não se aplicam ao modelo aplicado:

Se verificar o trabalho deste Gabinete, seus relatórios, vai verificar que os instrumentos com que trabalha estão conforme uma filosofia de ensino tradicional, isto é, não estão nem de longe nem de perto, a colocar as questões que precisamos para avaliar. (...) Temos questões diferenciais e necessidades nesta Unidade nesta Escola. Uma delas é de manter uma proximidade grande entre o processo de ensino-aprendizagem e o processo de avaliação do curso, que é bem diferente de um Gabinete central que avalia todos os cursos.(PE7)

Além da avaliação interna, a Escola e o Curso, desde seu início implantaram um processo de avaliação externa, através do qual uma Comissão Externa de Avaliação, formada por especialistas nacionais e estrangeiros, especialistas em educação médica e representantes da OMS, acompanha anualmente o curso. Este trabalho é realizado através do contato com os relatórios anuais, além de visita e observação *in loco*.

[...] nós temos por decisão nossa, não foi imposição, uma comissão externa de avaliação, constituída por importantes individualidades no domínio da formação médica, com alguns professores portugueses, mas na maioria professores estrangeiros, de países europeus e dos Estados Unidos, e do status da Organização Mundial de Saúde. [...] Todos os anos eles recebem o nosso Relatório Anual, temos um extenso relatório anual, que lhes é enviado, que eles estudam, depois vêm cá três dias. Todos os anos isso acontece. Já estiveram presentes na inauguração oficial do curso e a partir daí, todos os anos cá vem. Depois têm a sua reunião com a Direção do Curso, Direção da Escola, reuniões separadas com os alunos, com os professores. E depois têm uma reunião final em que nos dão, não é uma posição definitiva, mas já algumas impressões, depois enviam um relatório circunstancial, com a análise e as conclusões, que são recomendações. (PE6)

Existe uma comunidade na Europa que se dedica à educação médica – talvez 5000 pessoas. Nos EUA não sei quantas pessoas serão mas existe uma comunidade internacional que se dedica a discutir, a investigar, ao estudo da educação médica. Se fazem congressos, investigação, revistas, publicações,.... sobre como melhorar, etc... (PE7)

Uma das boas fontes de avaliação da Escola é o Comitê de avaliação externa que desde a criação (2000/2001) da Escola nos avalia. Por iniciativa da Escola, decidiu-se que seríamos avaliados internacionalmente, por uma comissão internacional, se organizou esta comissão e ela vem cá todos os anos e faz um relatório. São médicos de renome internacional, representantes de Ordens Médicas portuguesas, especialistas internacionais em educação médica, especialistas em avaliação, há gestores... é uma comissão múltipla. Falam com a Direção, com os docentes – em que é apresentado o trabalho ao longo do ano-, falam sozinhos com os alunos...tem um programa exaustivo por dois dias e fazem um relatório. A Comissão tem sido mantida a mesma desde que foi criada. (PE7)

Este processo avaliativo tem gerado diversas mudanças no curso: desde aquelas que se referem a seu plano de estudos (com inclusão, supressão, agrupamento, troca de ordem, ajustes de carga horária de áreas ou módulos), até aquelas referentes a ajustes internos de conteúdos de módulos, metodologias de trabalho, de avaliação e introdução de temas, dentre outras. Estas mudanças são descritas nos relatórios anuais e implementadas no ano letivo seguinte.

Todo esse trabalho de planejamento e implementação de um modelo inovador gera uma visão positiva nos principais agentes do curso, seus docentes e alunos, em relação à qualidade do resultado obtido na formação do profissional. São apontadas algumas qualidades

desenvolvidas pelos alunos, como capacidade de buscar as informações necessárias para solucionar um problema, capacidade de se expressar, autonomia, curiosidade científica:

Tenho a impressão que, os alunos por exemplo já do segundo ano, comparando com outros alunos, quando vou dar aula como convidada em outros lugares... quando nós damos um problema para eles resolverem, os alunos são muito rápidos em buscar a informação.[...] Outra coisa, eles têm o treino da comunicação. Este é um ponto claro, não tem dúvida nenhuma.(...) Estes não, eles sabem falar, se expressar, não são como os outros alunos. Eles nos surpreendem constantemente, ultrapassam constantemente as nossas expectativas.[...] Desenvolvem-se de forma mais autônoma. Ganham autonomia. [...] Outra coisa, não aceitam ficar sem perceber uma coisa. Não deixam passar sem perguntar. Não se calam enquanto tem alguma dúvida, enquanto não estiver esclarecido. Mesmo em risco de poder colocar em cheque o professor.(PE9)

De outro lado, há também uma postura cautelosa em relação a este desempenho:

Eu acho que nós só vamos saber se saem mais bem formados ou não quando estiverem em ação. A nível de conhecimento, aprendem mais, de maneira mais interativa do que em outros, há uma maior proximidade entre docentes e alunos, podem vir tirar dúvidas, não há aquela distância do professor isolado em seu gabinete. Há um contato mais direto entre eles e com o corpo docente.(PE10)

[ referindo-se à prova nacional do Internato..] Agora é que vamos ver o desempenho dos nossos alunos porque estas provas são muito tradicionais. Vamos ver qual será o desempenho deles.(PE10)

O feedback que nós temos dos hospitais é que nota-se claramente a diferença entre os alunos em algumas áreas: por exemplo na postura diante dos doentes, na capacidade de se comunicar, na capacidade de perceber as queixas e as necessidades dos doentes. Mas penso que todas as faculdades médicas tem um objetivo comum e tentam atingi-lo da melhor forma. Como também sou uma pessoa que acredito na ciência, penso que é prudente esperar e depois fazer estudos comparativos para ver onde uns e outros estão melhores.(PE11)

É difícil de saber. Este modelo está baseado em paradigmas educacionais que vêm de fora. Não temos distanciamento suficiente no tempo para dizer que este modelo é um modelo excelente. Aliás, curiosamente, quando se observa o que se passou em outras universidades inovadoras que tentaram modelos novos, se vê que, do ponto de vista do produto final, a diferença não é muito grande. A competência profissional é idêntica. [...] Estou convencido que eles são mais capazes de trabalhar a integração, a conjuntura e menos o detalhe, embora haja pessoas que podem até ter inclinação para o detalhe.(PE12)

Não penso que somos todos melhores. Temos os bons e maus colegas. Acho que tudo o que é dado: a escola, a infra-estrutura, este apoio que é dado, permite que os alunos bons fiquem mais motivados. Penso que podemos ser profissionais melhores porque não temos apenas competências técnicas. Mas principalmente porque temos também competências humanas.(PE17)

Melhor não sei, é uma preparação diferente. Acho que é uma preparação mais virada para a prática, que é uma coisa que eu gosto. Não parece que haja uma grande discrepância em termos de conhecimentos, em termos de gestos clínicos, entre os outros e os que saíram daqui.(PE19)



Referindo-se à aceitação do curso por outras instituições de ensino na área médica, os docentes e alunos mostram o quanto isto foi difícil nos primeiros tempos, e que só mais recentemente tem sido favorável.

No início é óbvio que foi visto com alguma desconfiança. Hoje, não tenho qualquer dúvida em lhe dizer que o curso está altamente prestigiado quer a nível nacional quer a nível internacional. Tem avaliação externa. A opinião pública tem uma excelente imagem do curso. Isto revela-se numa taxa de procura que está sempre a aumentar. Já foi a primeira e hoje é o segundo ou terceiro lugar das Escolas de Medicina mais procuradas do país.(PE11)

É apontado que isto pode ter sido motivado por diversos fatores, dentre os quais é destacado:

a) o modelo diferenciado e a “ocupação” de espaços cativos :

[...] tanto essa mudança é radical e que causa choque que, mesmo cá em Portugal, quando este curso começou, outros professores, outras faculdades, diziam que esse era um curso para médicos de segunda. Os chamados "médicos-pés descalços". Para fazer umas coisas que nem parecia para médico.(PE6)

No início, em Portugal, houve alguma resistência. A grande crítica, e que podem ter alguma razão, é em relação ao ensino clínico. É que aqui não há um Hospital Universitário, como no Porto, em Lisboa por ex., que já tem tradição de ensino. (PE9)

Existiam duas Escolas de Medicina no Porto, duas em Lisboa e uma em Coimbra. Então esta foi vista como “ocupando espaço”e, além disto, o curso era diferente. Agora penso que as coisas já mudaram pois viram o desempenho dos nossos alunos. (PE10)

Quando o curso abriu foi visto com alguma reserva. Ou seja, a mentalidade clássica das faculdades de medicina estava fechada à possibilidade de haver novas formas de ensino. Porque estas novas formas de ensino obrigam a avaliar as diferenças. Se o curso cá funcionasse bem, seria uma forma de os outros terem que alterar. [...] No início na Associação dos Médicos não houve uma boa recepção, mas a medida em que o tempo foi passando a mentalidade foi abrindo e as pessoas começaram a ver que, se calhar nós não somos melhores, mas somos uma forma de funcionar diferente. As faculdades clássicas foram, com o tempo, alterando aos poucos.[Atualmente] Temos sido todos muito bem recebidos, no Hospital aqui, no Porto, em Lisboa.(PE17)

b) competição e cepticismo por parte de terceiros:

Eu vejo uma visão dupla: de um lado alguma inveja (sic) e de outro lado algum cepticismo. E ambas são razoáveis. Inveja porque temos tido uma limitação de *numerus clausus*, que é um privilégio considerando as outras escolas médicas. [...] Agora temos um edifício novo, e tudo isto causa um pouco de inveja. Por outro lado algum cetismo porque de facto uma escola que começa com muito poucos docentes com doutoramento, sobretudo nas áreas clínicas, como aconteceu aqui, pois muitos de nossos docentes estão ainda a fazer seus doutoramentos e isto aconteceu com outras escolas também quando começaram. Já se esqueceram e perguntam-se como é que uma escola pode começar assim. Há algum cepticismo, como se vai conseguir manter. E é uma pergunta pertinente. Iniciar e estruturar este modelo de curso já é

difícil, e mais complicado ainda é mantê-lo com a mínima qualidade. É preciso ser consistente e persistente e coerente ao longo do tempo. (PE12)

O idêia que eu tenho, noutros hospitais, por exemplo, no Porto, é que não é muito bem visto. Mas eu acho que é também um caso de dor de cotovelo. Fui fazer estágio no Hospital S. João, no Porto, e muito me custa, mas uma das coisas que eu não gostei a estar no hospital foi a forma [...] vens de Braga? Aquilo é uma escolinha... não sei que, aquilo não é uma faculdade. Notar que muitas pessoas tinham preconceito em relação à Escola de Braga. [tenho] colegas, amigos meus que estão a tirar o curso no S. João e que me diziam : eu tenho um professor que não passa quase uma aula sem mandar uma piada acerca do curso em Braga. [...] o meu orientador disse-me que, enquanto médico que já recebeu formados nas mais diversas universidades portuguesas, que achava que nós saíamos com uma formação melhor à das outras faculdades. A idêia que eu tenho é que as pessoas ficam relativamente satisfeitas com o nosso desempenho. (PE19)

É uma pergunta difícil. Porque as informações que tenho são bastante contraditórias. Há quem diga que forma melhor e há quem diga que, apesar de inovador, não traz os benefícios que diz trazer. Em minha opinião, acho que este curso é bem visto e acho que há até um bocadinho de inveja em relação ao curso que está sendo bastante bem avaliado por comissões externas. (PE20)

A análise dos planos de estudos, permite que se verifique que, em sete anos de funcionamento, o curso desenvolveu cinco planos de estudos diferentes, sendo que o mais recente é decorrente da adequação ao Processo de Bolonha.

A estrutura curricular modifica. [...] Há uma capacidade muito grande de reagir perante a avaliação, aos comentários, ao contacto que temos uns com os outros. [...] Temos uma clara percepção, normalmente, do que os nossos alunos estão a pensar. E temos a capacidade de reagir. E muitas das alterações dos planos curriculares deve-se ao fato de que está tudo integrado. (PE7)

Basicamente, o plano curricular está organizado em dois grandes momentos: a parte básica e a parte clínica. A primeira, nos três primeiros anos é desenvolvida por professores ( médicos ou não), que estão na carreira docente e que possuem, na maioria, dedicação exclusiva.

Nos três primeiros anos do curso temos um corpo docente que é composto por professores e vai ver que maior parte não são médicos e os que são, são médicos doutorados ou seja que de alguma forma enveredaram pela carreira docente. (PE7)

Os professores auxiliares são todos de dedicação exclusiva ou quase. Os assistentes que são médicos e que estão no hospital, não. (PE9)

A parte clínica é trabalhada por clínicos-coordenadores, supervisores e tutores que exercem sua função de médicos nos hospitais ou centros de saúde e que atuam ao abrigo de protocolos e regimes de articulação, firmados entre a universidade e os hospitais com ensino

universitário e órgãos oficiais de saúde.<sup>26</sup> Estes protocolos, conforme depoimento de entrevistados, nem sempre são aplicados e nem sempre atendem às necessidades remuneratórias destes profissionais, o que pode constituir-se num ponto nevrálgico posto que o curso, tal como está pensado, depende de sua participação.

Temos como aposta a idéia de que vamos trabalhar com o hospital A, no sentido de todos construirmos um ensino de qualidade e então as pessoas da escola em conjunto com as pessoas do hospital coordenam todo o processo e as responsabilidades são distribuídas. Nossa responsabilidade é cuidar da avaliação, das questões pedagógicas e administrativas e a deles é de exercer as suas funções, ser o que são, exercer a clínica no dia a dia e receber os nossos alunos e tratar os nossos alunos como aprendizes. O que exige trabalho e planejamento em conjunto.(PE7)

Na parte das clínicas os docentes vêm do Ministério da Saúde e temos horas complementares com a universidade. O problema fundamental é a aplicação do protocolo. Existe um trabalho conjunto entre os Ministérios mas depois a interpretação por parte das chefias intermédias que estão preocupadas em resolver as questões particulares do local de trabalho, nem sempre é adequada e dificultam. (PE12)

[...] sobretudo ao nível das clínicas, não há gente suficiente que se sinta atraída pelo ensino. O ensino não é, ainda hoje, suficientemente atrativo do ponto de vista remuneratório, só do ponto de vista da realização profissional. Qualquer médico que venha a trabalhar para a universidade deixa de estar a fazer horas de seu trabalho de médico e portanto, não é por este motivo que ele está aqui mas por razões de outra ordem. Isto nos limita porque não podemos competir com a área assistencial. As próprias autoridades de saúde têm um protocolo em que é suposto que algumas horas assistenciais dos médicos deveriam entrar nestas horas dedicadas ao ensino, mas nem sempre funciona assim. [...] esta é uma área que está a ser trabalhada pela coordenação da escola e que tem sido sempre acompanhada e em que há algumas conquistas mas, de facto, algumas limitações decorrem da própria estrutura do ensino superior. De fato estamos numa escola numa universidade pública, se estivéssemos numa fundação, por exemplo, poderíamos pagar os profissionais de outra maneira. Por exemplo, compensar as horas dos profissionais para que eles não tivessem perdas. Nas disciplinas básicas a situação é diferente. Pois nesta área a maior parte dos profissionais hoje já não são médicos e são bioquímicos, biólogos, e está tudo bem... são pessoas vocacionadas para o ensino e, neste caso há disponibilidade no mercado e não há tanta dificuldade em recrutar profissionais.(PE12)

Desde sua criação, há uma estreita **relação com a pesquisa e a pós-graduação**, considerando o vínculo com a Escola de Ciências da Saúde, juntamente com o Instituto de Investigação em Ciências da Vida e da Saúde. A Escola, por sua vez atua também no ensino pós-graduado e na formação contínua na área das Ciências da Saúde com cursos avançados organizados de forma modular, numa perspectiva de formação ao longo da vida e permitindo a acumulação de créditos, conforme a proposta dos ECTS.

<sup>26</sup> Existem protocolos com o Hospital São Marcos, de Braga, e o Hospital Nossa Senhora da Oliveira, de Guimarães, e ainda com a Administração Regional de Saúde-Norte (ECS, 2006).

Inauguramos o ano passado um programa de doutoramento em temos uma situação em que o aluno quando chega ao quinto ano interrompe o seu curso e vai para um doutoramento em 3 anos e depois volta ao curso de medicina, acaba o sexto ano e se forma médico doutorado. O doutoramento é em investigação básica, clínica.... O que acontece normalmente é que o aluno sai da escola medica e começa a trabalhar. Estamos tentando assegurar a investigação antes do exercício profissional. Temos mais candidatos do que vagas. Prolonga a formação mas assegura a pesquisa.(PE7)

Outro aspecto é a investigação científica. Temos alunos novos que estão estimulados a participar de investigação científica. E isto acontece por vários mecanismos. Primeiro : há vários alunos que estão fazendo trabalhos de investigação. Depois existem os Projeto de Opção . Em quatro semanas os alunos podem fazer o que quiserem e quase sempre, grande parte dos alunos, pelo menos uma vez, nas seis oportunidades que tem, escolhem fazer uma investigação. O que é uma grande mais valia para os alunos. Depois os professores também estimulam os alunos a virem aos laboratórios em que eles estão fazendo suas pesquisas, a tomarem contacto com a investigação, para se envolverem nestes trabalhos.(PE11)

Quanto à sua **internacionalização**, a Escola mantém protocolos com importantes instituições de ensino e de pesquisa no mundo. Relativamente a alunos, no relatório de 2005-2006, é registrado que a Escola recebeu, pela primeira vez, alunos do Programa Sócrates-Erasmus, não sendo informados estudantes que tenham saído para estes programas de mobilidade (ECS, 2007a). Este dado é relevante pois dadas as amplas relações externas que o curso possui, bem como o seu reconhecimento nacional e internacional, seria de esperar maior saída de alunos e presença de alunos de outras universidades de Portugal, como também estrangeiros. Ocorre que, exatamente devido ao modelo diferenciado (módulos integrados e não disciplinas) não há muitas facilidades para que a mobilidade ocorra em qualquer uma das direções.

[...] o curso já está planeado conforme o Modelo de Bolonha.[...] A única coisa é que teremos que confrontar com Bolonha é a dificuldade de aceitar alunos de outras escolas por causa das equivalências de créditos, porque nossa estrutura é totalmente diferente, não é fragmentada, é diferente. Isto será uma dificuldade.(PE9)

Internamente, é entendido que o Projeto de Opção tem, entre outras, a finalidade de estimular a mobilidade dos alunos, nacional e internacionalmente, posto que eles podem escolher temas de pesquisa em diferentes locais (ECS, 2007b, p.26).

Há registro de que a mobilidade é problemática em relação a outras áreas profissionais:

A idéia de Bolonha que é de facilitar a mobilidade na Europa é uma área ainda que está muito longe de ser conseguido. E o que posso dizer é que apesar das recomendações de que se faça em cinco anos, há países que fazem em dois, outros que fazem em quatro, outros em seis. Há muita diversidade. É um ideal que ainda está muito longe de ser alcançado, precisa ser muito trabalhado. Por exemplo, na Holanda,

o arquiteto é meio arquitecto meio engenheiro e aqui em Portugal é mais um artista, não pode calcular estruturas...então é preciso trabalhar muito mais para que a mobilidade seja um facto.(PE12)

No que se refere a Bolonha, os documentos consultados nos mostram que o curso praticamente não foi afetado pelas novas políticas, já que já estava estruturado conforme as recomendações pedagógicas por elas proposto: modelo de aprendizagem centrado no aluno, avaliação contínua, objetivos de aprendizagem explícitos, orientação tutorial, dentre outros. Desde sua proposta inicial, estava baseado nos princípios que atualmente o fundamentam. Isto é mencionado na aula magna de abertura do curso, proferida por seu principal mentor, o Prof. Joaquim Pinto Machado:

[...] eis-nos aqui, em sessão solene e festiva, presidida pelo Magnífico Reitor e estando presentes Suas Excelências o Primeiro-Ministro e os Ministros da Educação, da Saúde e da Ciência e Tecnologia, a inaugurar a abertura desse curso que, quanto aos princípios fundamentais de concepção, não difere no essencial dos que orientavam a proposta de 1974. (ECS, 2003, Anexo I)

O caráter inovador do curso desde sua origem é pontuado por um entrevistado:

Como disse, o ambiente não permitia. [ a criação do curso]. Até o governo autorizar a abertura deste curso e pondo como uma das condições a inovação. Inovação pedagógica mas também inovação na gestão, no modelo de gestão. Era condição para o curso ser autorizado. Passou-se do zero para o cem. Inovar era a necessidade. Claro, havia o risco de uma inovação imatura, pouco pensada mas agora já era uma inovação realmente muito coletiva.(PE6)

As modificações introduzidas devido ao Processo de Bolonha, foram apenas relativas a ajustes do plano de estudos vigente em 2004-2005, decorrentes de exigências de conversão do sistema de créditos para os créditos ECTS <sup>27</sup> e da criação do segundo ciclo através do Mestrado Integrado.

O processo, conforme descrito, transcorreu sem dificuldades:

A estrutura curricular e o plano de estudos do Curso de Medicina com Mestrado Integrado foram desenvolvidos de acordo com o espírito do processo de Bolonha, a partir de objectivos de aprendizagem explicitamente assumidos e focalizando as actividades lectivas na aprendizagem e no estudante. Por sua vez, a organização modular do curso e a experiência de cinco anos de funcionamento permitem uma percepção já relativamente apurada da carga de trabalho dos estudantes necessária para atingirem os objectivos de aprendizagem definidos para cada unidade curricular. Assim, o exercício de conversão do antigo ao novo sistema de créditos e da

---

<sup>27</sup> De fato este currículo iniciou seu funcionamento em 2007-2008.

explicitação do número de horas que servirá como referência para o trabalho total solicitado aos estudantes, é particularmente fácil no Curso de Medicina com Mestrado Integrado. Trata-se apenas de contabilizar esse trabalho, já conhecido, dos estudantes na nova unidade de crédito ECTS.(ECS, 2007b, p. 56)

Desde o início, o curso foi inspirado em práticas que Bolonha pretende estimular. O que :1. Não centrado no ensino mas na aprendizagem; 2. Não postura passiva do aluno mas processo ativo do aluno; 3. Carga horária maior não é nas aulas formais mas em trabalhos em pequenos grupos; 4. A ênfase não é na memorização de conceitos mas pesquisa e avaliação crítica da informação; 5. A avaliação não é essencialmente teórica mas global que implica além das avaliações escritas, as avaliações de competências, clínicas, de contactos com doentes; 6. Centrado na saúde: Isto é importante em termos de ensino médico em que tradicionalmente há uma parte básica e outra parte clínica e a clínica está muito centrada na doença. Procuramos misturar a parte básica com a clínica desde o início e primeiro estudar a saúde e depois de algum tempo, o estudo da doença inicia ao final do terceiro ano apenas – aí é que inicia o estudo das patologias.(PE7)

O curso já é de acordo com a forma de Bolonha mas antes de Bolonha, Iniciou em 2001.(PE10)

O curso já está formatado antes de Bolonha, como Bolonha. [...] o curso já tinha praticamente tudo aquilo que Bolonha preconizava: a auto-aprendizagem, a avaliação contínua e por módulos, o modelo centrado no aluno. A necessidade que tivemos foi de que a avaliação do projeto final do sexto ano passou a ser pública. Porque até isto já estava previsto: a defesa de uma tese. Portanto não foi preciso mudar quase nada. (PE11)

[...] acho que Bolonha não mudou nada porque desde o princípio o nosso curso já atendia mais ou menos a questão de Bolonha. Portanto eu acho que de todos os cursos nós é que tivemos que fazer menos ajustes. Que eu saiba, acho que não mudamos grande coisa. A questão da auto-aprendizagem já existia no curso. Nós também temos o sexto ano, que é chamado o ano profissionalizante, que é um ano prático. Em termos disto, Bolonha não mexe grande coisa no curso. O que mudou é que o curso passou a ser medicina com mestrado integrado.(PE19)

Nada mudou porque o curso já estava preparado para Bolonha. Foi introduzido o Mestrado Integrado. Ao final do terceiro ano o aluno vai receber uma Licenciatura que na verdade não habilita para nada e depois, no sexto ano tem que fazer uma espécie de tese e terá equivalência do mestrado. O material desta tese terá origem no projeto de opção que o aluno faz a cada ano.(PE20)

Os dois ciclos foram criados através de uma bipartição no curso: o primeiro, com três anos de duração e 180 ECTS, que confere o grau de Licenciado em Ciências Básicas de Medicina, e o segundo ciclo constituído pela Licenciatura e Mestrado Integrado em Medicina, com 360 ECTS, que confere o grau de médico, habilitando o aluno para acesso aos exames nacionais de Internatos Médicos e o posterior exercício profissional.

O Mestrado requer que o aluno cumpra todos os créditos curriculares e que elabore e apresente uma dissertação com o material do Projeto de Opção VI.

(...) de fato há uma decisão de transformação daquilo que se chamava Licenciatura em Medicina – que muda de nome e passa a se chamar Mestrado Integrado em Medicina. Isto é uma decisão que será em princípio comum, penso eu, às Escolas médicas do país. Porém teremos a possibilidade de ter ao fim dos três primeiros

anos do curso um grau, não estou me recordando o nome... de bacharel, de ciências da saúde ou de ciências biomédicas e da saúde.... qualquer coisa assim..., e ao fim dos dois anos seguintes teríamos um novo ciclo - o segundo, e depois ter o Mestrado Integrado. Três + dois e no sexto ano, o Mestrado Integrado. [ a habilitação para exercer a função ] será após, é só depois do Mestrado.(PE7)

Nós nos adaptamos rapidamente pois pegamos, no curso de medicina, numa fase bem inicial o processo de Bolonha. Tivemos tempo de adaptar o curso. O processo de Bolonha não parece se aplicar bem aos cursos técnicos e, particularmente ao de medicina. Também os de engenharia, arquitectura, etc. Não faz sentido ter um licenciado em três anos e que não pode exercer nada.[...] Teremos uma Licenciatura em C.Básicas da Saúde em três anos e ele não poderá ser médico. Poderá trabalhar como colaborador em investigação em um laboratório de pesquisa. Mesmo com o curso completo não pode trabalhar como médico em Portugal. Para ser médico terá que fazer mais um ano e depois o internato médico. Um ano de internato médico geral, o chamado ano comum, e mais três a seis anos de internatos de especialidades. Isto é obrigatório para exercer medicina. Mesmo com o internato, só com o segundo ano de interno é que podem prescrever. [...] O que é que a Escola fez, como se adaptou? De facto criou o Mestrado Integrado. No sexto ano os alunos fazem um trabalho final de investigação que é uma dissertação e que é apresentada publicamente com um júri composto inclusive com pessoas convidadas de outras universidades. Com isto cumpre então os requisitos de Bolonha, em que a primeira parte dá uma Licenciatura e a segunda parte é um mestrado Integrado, mas de facto é apenas uma adaptação é formal pois não há muito sentido.(PE12)

A única coisa que se está a tentar a alterar, dado que temos um curso de seis anos, é o Mestrado Integrado. O curso de medicina já tem o Mestrado Integrado. O sexto ano é um ano profissionalizante em que ficamos grande parte do tempo no hospital (...) Mas, também temos o Projecto de Opção no sexto ano e que por isso foi passado para oito semanas para permitir aos alunos de ter um projecto que sirva como tese para o Mestrado Integrado.(...) Cada aluno tem praticamente o seu júri, faz uma defesa de tese. Esta foi a grande alteração. De resto, tudo aquilo que Bolonha fala, de aprendizagem ativa, contínua.. o curso já tinha. Então a nossa alteração não foi assim tão brusca.(PE17)

Na verdade o curso não se modificou em sua essência, apenas criou uma titulação intermediária para incorporar o segundo ciclo.

Esta solução, no entanto, não é vista por todos como adequada:

[ sobre o mestrado integrado] Eu não sei se concordo muito. Nunca vi ninguém fazer uma tese de Mestrado em dois meses como nós vamos fazer. Há colegas que desde o começo gostam mais de investigação, vão para o laboratório. Quando se começa a fazer um trabalho de investigação desde o segundo ou terceiro ano, pode ser um contínuo de trabalho. Pessoas como eu, que vão fazendo um trabalho diferente todos os anos, fazer um trabalho de mestrado em dois meses eu acho pouco.(PE19)

Além das modificações formais, no entanto, resta avaliar as reais transformações nas práticas pedagógicas, decorrentes da discussão de Bolonha, porque se entende que elas exigem modificações nos comportamentos tradicionalmente vivenciados, tanto por alunos como por docentes. Embora este modo de trabalhar já exista no curso, há reflexões dos docentes, se referindo à universidade como um todo, sobre a dificuldade da mudança ocorrer:

Penso que pode ser e é algo bom. Mas penso que o que pode acontecer é que, como todos tem que se adaptar ao modelo de Bolonha, façam a adaptação mas “dêem uma volta” e , realmente continuem como estavam antes. Ou seja, não mudem de verdade. Porque para mudar é necessário mudar o modo de trabalhar, trabalhar em conjunto, integrados. E o professor não está acostumado com isto, o aluno também não.(PE10)

Há, nos entrevistados, a percepção de que algumas mudanças comportamentais já estariam, de fato, ocorrendo:

[relativamente aos outros cursos da universidade] Há uma coisa engraçada. Um jornal local disse que os bares à volta da Universidade..... estão vazios. O que é um primeiro indicador de que alguma coisa mudou. Também as bibliotecas estão cheias, não só na época de exames. A falta de lugar nos estacionamento também aumentou muito. Pelo menos há mais gente na Universidade durante todo o tempo. Os alunos tem muitos trabalhos a fazer. No geral os alunos estão muito mais envolvidos. Penso que, na realidade Bolonha mudou o comportamento dos alunos e eles estão envolvidos com o curso de uma forma muito mais contínua.(PE11)

### 2.3. A leitura das práticas institucionais e dos cursos

O acompanhamento da trajetória da Universidade do Minho e das medidas adotadas por seus órgãos superiores em resposta às políticas curriculares de Portugal e da União Europeia nos permite a identificação de elementos caracterizadores da práticas de organização curricular deste nível meso de análise.

A universidade esteve atenta desde cedo às novas demandas representadas pelo processo de Bolonha, o que tem se concretizado de diferentes modos: em normativas internas que orientam suas demais instâncias no que se refere a diversos aspectos, dentre os quais a oferta formativa, os processos de organização dos currículos, as metodologias de ensino e as de avaliação; através de seminários e discussões de acompanhamento da implementação dos novos projetos.

No que se refere às normativas, observa-se uma intermediação entre as políticas “nacionais” – que de fato, como vimos, não são genuinamente nacionais, pois reproduzem o que está posto supranacionalmente – e a realidade concreta das escolas, departamentos e cursos. A universidade foi uma das pioneiras no âmbito das universidades portuguesas a aderir ao Processo de Bolonha, tendo criado uma regulamentação interna que facultasse este movimento.



Analisando os documentos produzidos nas instâncias institucionais mais amplas, podemos constatar que a maior parte das legislações externas tem recebido respostas *reprodutivas*, pois têm sido criadas normas que reproduzem internamente o que está posto no âmbito das políticas nacionais. Tal pode ser compreendido, na medida em que a estas instâncias cabe uma regulamentação mais geral, que alinhe a instituição ao processo e que permita que as diferentes unidades possam repensar seus currículos conforme o novo modelo.

Observamos, no entanto, alguns casos em que a instituição atuou de forma *produtiva*, ou seja, produzindo normas específicas para a realidade institucional: o exemplo elucidativo mais claro é a discussão e normatização do tema ética na avaliação. Neste caso, como vimos, além das normativas rotineiramente estabelecidas, foi criado um tópico específico sobre este assunto e que visa responder uma problemática diagnosticada na universidade. Entendemos que, nesta condição, também deva ser mencionado como um diferencial o processo de discussão, desde o início empreendido internamente pela instituição, nomeadamente liderados pelo Conselho Acadêmico. Esta postura da universidade vai na direção contrária a tendência nacional, em que não houve chamamento da comunidade acadêmica para o debate.

Assim, poderíamos concluir pela presença, em nível institucional, de dois movimentos simultâneos: um – predominante – de *reprodução normativa*, em que a universidade reproduz as normas externas, de modo a permitir que seus cursos realizem o processo de reformulação dos ciclos de estudos e currículos e, outro, de *produção normativa*, quando são criadas normas específicas e particulares à realidade institucional.

A predominância de *práticas curriculares reprodutivas*, portanto, não elimina, a existência de *práticas curriculares adaptativas* (LIMA, 2003).

Analisando-se os documentos, observa-se que as Escolas, ao repensarem seus planos curriculares à luz destas normas, não as reproduzem mecanicamente, mas, ao contrário, recontextualizam e adaptam as normas ao que já está existe, criando alternativas próprias e peculiares à realidade já posta.

Esta situação pode ser observada no caso do curso de Educação, em que houve um repensar do modelo de organização curricular vigente e uma proposta e aprovação de um novo curso que, salvaguardando, de certo modo, o modelo original e positivamente avaliado, cria

alternativas de ajuste que reduzem a duração do primeiro ciclo e um segundo ciclo que preserva o perfil de saída do curso anteriormente oferecido.<sup>28</sup>

Esta prática curricular remete para um processo que pode ser caracterizado como de *produção normativa*, no sentido de Lima, na medida em que houve uma reinterpretação das normas institucionais mais amplas e a criação de uma proposta adequada à realidade do curso. Nem o currículo anteriormente desenvolvido foi descartado completamente, nem o curso se manteve sem proceder alterações: a solução encontrada foi capaz de atender aos requisitos externos e das instâncias superiores (nacionais e da universidade), conciliando, em parte, com o que já era praticado anteriormente.

A reinterpretação sem contraposição às normas e com ajuste à realidade já posta caracteriza o que definimos como *prática curricular adaptativa*. Este movimento é coerente com o processo de avaliação pelo qual o curso passou que mostrava a atualidade e pertinência da proposta original e que, no ver dos gestores e docentes deveria ser considerada.

De outro lado, como o imperativo de adequar o curso à Bolonha estava posto nacional e institucionalmente, o curso encontrou um caminho de não rompimento e de ajuste sem desqualificar a trajetória já percorrida. Além disto, em relação às práticas pedagógicas e de avaliação utilizadas, também verifica-se um processo *adaptativo*, já que, conforme os dados que apresentamos, elas já eram diferenciadas e o que ocorreu, após a adequação à Bolonha, foi uma centralidade maior destas novas práticas no cotidiano do curso.

Também em relação ao curso de Medicina verificamos que antes mesmo do Processo de Bolonha sua proposta pedagógica rompia com os parâmetros curriculares então vigentes, caracterizando uma prática inovadora. O curso já era inovador em seu modelo pedagógico original, tanto no que se refere à organização do currículo em módulos integrados de conhecimento, como nas práticas pedagógicas e de avaliação, na valorização da auto-aprendizagem e na visão do aluno como centro do processo educativo, dentre outros aspectos.

Este modelo, por sua vez, não foi alterado com as novas políticas curriculares, exatamente porque “já contemplava Bolonha, antes de Bolonha”, no dizer de um entrevistado já referido.

---

<sup>28</sup> Como vimos, isso não significa que dizer que as discussões dos planos curriculares não tenham sido amplamente discutidas, como aconteceu no caso da Licenciatura em Educação, através do trabalho da Comissão encarregada de elaborar uma proposta, conforme os dados que analisamos.

O que ocorreu, no momento em que o curso teve que se posicionar frente à Bolonha, foi um *processo adaptativo* em que o currículo foi ajustado às necessidades internas da instituição sem, no entanto, sofrer mudanças substantivas. As mudanças referidas são o ajuste dos créditos aos ECTS e a criação do Mestrado Integrado, mudanças estas que em nada alteraram o que já estava sendo praticado: os ECTS requeriam uma consideração do tempo de trabalho independente do aluno, o que já, de fato, ocorria sem ser computado, e o Mestrado Integrado envolveu a apresentação e defesa perante um júri de um trabalho que, na verdade, já era realizado pelo aluno.

Portanto, embora a Licenciatura em Medicina já possuísse uma organização curricular totalmente inovadora, também identificamos, no que se refere às novas políticas curriculares, *práticas curriculares adaptativas*: o curso mantém seu funcionamento como originalmente pensado, adequa os créditos, institui um título intermediário de Licenciatura e mantém a Licenciatura em Medicina como título ao final do curso, juntamente com o de Mestrado Integrado.

Em síntese, o que podemos identificar é que mesmo que algumas áreas da universidade tivessem algumas restrições e visão crítica à Bolonha, tiveram oportunidade de trabalhar os projetos dos cursos de modo a absorver as normativas decorrentes deste processo sem, no entanto, descaracterizar o tipo de trabalho que vinha sendo até então realizado e que se mostrava atual e de qualidade.

É ilustrativo o depoimento de um entrevistado quando descreve o processo que, profissionalmente, vivenciou na reformulação do curso: “Eu sou reconhecidamente um crítico mais ou menos feroz do processo de Bolonha. Um desafio é escrever e criticar e depois ter que fazer as coisas conforme”(PE14).

## PARTE IV- A RECONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

### CAPITULO VII – ENSINO SUPERIOR - POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES

*Procura despir-me de que aprendi,  
Procura esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,  
E assim escrevo, ora bem ora mal,  
Ora acertando com o que quero dizer ora errando,  
Caíndo aqui, levantando-me acolá,  
Mas indo sempre no meu caminho como um cego teimoso.*

*O Guardador de Rebanhos  
Alberto Caeiro (heterónimo de Fernando Pessoa)*

Na busca de avançar na compreensão do objeto de estudo proposto, empreendemos um diálogo com diferentes autores e analisamos os dados obtidos nos documentos e entrevistas, em cotejo com o modelo teórico de referência. Chegamos a algumas sínteses que apontam para respostas que, mesmo parciais e provisórias, nos permitem aqui recolocar de forma mais global a questão estudada.

Tendo como temática do estudo das políticas curriculares para o ensino superior vigentes no Brasil e em Portugal, e como estas políticas se materializam em práticas de organização curricular em duas universidades, formulamos as seguintes questões norteadoras para a pesquisa: a) Quais são as lógicas que norteiam as políticas curriculares enunciadas para o ensino superior no Brasil e em Portugal ? b) Como estas políticas podem ser comparadas e como respondem, localmente, a propostas internacionais de modelos de universidade? c) Como são as práticas de organização curricular nas duas universidades estudadas? Elas podem ser caracterizadas como hegemonicamente reprodutivas, adaptativas ou inovadoras?

Deste modo, expressamos como objetivos, contextualizar, caracterizar e comparar as políticas curriculares do ensino superior brasileiro e português, e, ainda, analisar as práticas de organização curricular de duas universidades – uma brasileira e outra portuguesa – face às políticas curriculares vigentes em cada país.

Como pontos de partida, assumimos na abordagem das políticas curriculares uma visão compreensiva macro, na medida em que buscamos uma análise referenciada ao contexto sócio-econômico deste final do século XX e início do século XXI, assim como ao projeto que se delineia para o ensino superior e para a universidade. Assumimos, também, que esta comparação é possível, considerando que, mesmo com as diferenças e particularidades, os países vivem sob uma “agenda mundial comum” (MORAES e PACHECO, 2003).

Buscando o aprofundamento do tema, estendemos nossa reflexão para as práticas de organização curricular vigentes em duas universidades. Neste nível meso de análise, buscamos a explicitação do modo pelo qual as políticas curriculares se materializam em realidades concretas e, conseqüentemente, a verificação das possíveis congruências, discrepâncias, aderências ou resistências ao proposto oficialmente.

Neste aspecto, assumimos o pressuposto de que as práticas de organização curricular prevaletentes nas instituições de ensino superior constroem e, ao mesmo tempo, expressam seus padrões de trabalho, a “identidade”, o modo de ser destas instituições, que se manifesta nos comportamentos que adotam face às políticas curriculares mais amplas. Nesse sentido, nos fundamos no modelo teórico proposto por Lima (1998, 2003), que propõe para o estudo das organizações escolares, uma *focalização diversificada*, que dê conta desta realidade multifacetada e que identifique nos comportamentos institucionais a *reprodução, produção e infidelidade normativas*.

No estudo das práticas de organização curricular adotadas pelas instituições, propusemos, em analogia à Lima, os conceitos de *práticas curriculares reprodutivas, adaptativas e inovadoras* quando, respectivamente, as universidades reproduzem de modo reflexo, reproduzem adaptando e criando normativas próprias ou, se contrapõem às políticas curriculares vigentes, rompendo ou indo além do paradigma curricular proposto por elas.

Nosso estudo possibilitou que chegássemos a respostas às questões e aos objetivos da pesquisa, que retomamos e reolocamos num esforço de articulação e consolidação.

Vimos que, na contemporaneidade, a universidade encontra-se num novo momento de crise, em que sua própria identidade é questionada. Assim Magalhães reflete sobre o significado deste momento:

Ensina-nos a história que quando uma era, ou mesmo certo tipo de conhecimento ou de instituição começam a procurar o seu sentido, a questionar sobre a sua razão de ser, ou sobre a sua identidade, tal é já um sinal de declínio ou de advento de algo novo.(2004, p.35)

Mudam e diversificam-se as formas institucionais, modifica-se o modo pelo qual a educação superior é vista, assim como a própria visão sobre a instituição – de lugares exclusivos para a elite, de produção de ciência e cultura distantes da realidade social, de “desobrigadas” de justificar suas atividades – as universidades passam a ser chamadas a prestar contas de suas atividades e de responder às necessidades do contexto social mais amplo. As expressões “pertinência”, “relevância” e “responsabilidade social” fazem parte do discurso de legitimação da universidade e do ensino superior (MAGALHÃES, 2004; SOBRINHO *et.al*, 2008).

O reflexo deste novo quadro pode ser identificado quando recuperamos a história do ensino superior nos dois países estudados: mesmo com raízes e histórias diversas, pudemos verificar que existem algumas convergências importantes. Em ambos os países, a educação superior passa por profundas modificações que se fazem sentir nas estruturas institucionais; nos sistemas de regulação, de avaliação e acreditação; nos modelos de formação e nos planos de estudos, nos modelos pedagógicos; nos sistemas de financiamento, para citar alguns dos pontos mais relevantes.

Estas tendências também se manifestam no que se refere às políticas curriculares para o ensino superior: mesmo com sua autonomia pedagógica, a universidade é uma instituição social e como tal, cada vez mais, solicitada a responder as demandas da sociedade. Assim, a noção da autonomia condiciona-se, contemporaneamente, à de “prestação de contas” e de “responsabilidade social”(SEGRERA, 2008).

Da formação erudita, ornamental e bacharelesca, entendida, na visão originária e tradicional, como a desejável para a elite, as políticas do currículo, cada vez mais, voltam-se para o atendimento das demandas da sociedade do conhecimento e da produção e trabalho flexíveis. Nestas, as características de flexibilidade e adaptabilidade contínua são as mais

relevantes para que o indivíduo possa manter sua empregabilidade num mundo laboral instável e em constante mutação.

Em nossa busca da elucidação das lógicas que norteiam as políticas curriculares para o ensino superior, entendemos que este *contexto de influência* precisa ser considerado para que se possa melhor compreender as atuais políticas de formação. Assim, vimos que os parâmetros que delimitam as políticas curriculares, tanto no Brasil como em Portugal, desenham uma visão do ensino superior com o papel de formar profissionais flexíveis, adaptáveis, que sejam capazes de aprender ao longo da vida e se ajustar às novas situações, sempre imprevisíveis.

Magalhães, quando trata da influência das transformações econômicas e políticas sobre as instituições de ensino e os sistemas de formação, registra:

É possível identificar uma globalização, flexibilização e aceleração da produção, distribuição e consumo crescentemente reflectidas nos padrões sociais e culturais, quer de uma forma espontânea, quer de uma forma reflexiva, através da “naturalização” das imposições derivadas dos processos económicos. A questão do **perfil dos graduados** (grifo nosso) é um exemplo desta reflexão, isto é, espera-se de uma forma cada vez mais clara que estes se compaginem com perfis e identidades profissionais flexíveis e modos acelerados de adaptação às modificações das necessidades do mercado de trabalho, assumindo que actualmente já não é possível esperar ter-se apenas uma profissão ao longo da vida, e que as descrições das tarefas estão a tornar-se crescentemente voláteis. (2004, p.86)

E o mesmo autor, citando Gibbon:

O ensino superior de massas moderno ensina as pessoas a não se devotarem demasiado a uma ocupação ou a um conjunto de competências. Prepara-as, antes, para a eventualidade de que ambas mudem frequentemente e de que o façam com grande velocidade. E para ser rápido é necessário que não haja bagagens muito pesadas, quer no que diz respeito às competências, quer no que diz respeito às atitudes. A única competência que não se torna obsoleta é a competência para aprender sempre novas competências. (Gibbon *et.al.*, 1997, p. 75, *apud* MAGALHÃES, 2004, p.86)

Além disto, em tempos de “universidade operacional” (CHAUÍ, 2003a), em que prevalecem as lógicas da produtividade, da eficiência e da eficácia, as questões relevantes são: Em quanto tempo o indivíduo estará formado? Que volume de recursos precisam ser investidos nesta formação? A formação obtida permite que ele tenha empregabilidade? Estes são os aspectos prioritariamente valorados atualmente, quando se fala em avaliação, em qualidade e em “excelência” do ensino superior.

No que se refere aos dois países estudados, retomando a visão que se delineia de universidade e de modelo de formação, estamos, de qualquer forma, nos distanciando da visão proposta pelo educador Anísio Teixeira: que a universidade possui uma função formativa, uma função de produtora e difusora do conhecimento e da cultura humanas.

A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais de ofícios ou artes. A aprendizagem indireta os prepara ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que Universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e revitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente. O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração; o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem. A Universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem com os que desejam aprender. Há toda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, como todas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo, a imaginação... Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas. A vida humana não é o transcorrer monótono de sua rotina cotidiana; a vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e de fazer: É nessa inquietude de conhecer e de fazer. É essa inquietação de compreender e de aplicar que encontrou afinal a sua casa. A casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar; esta é a Universidade. (1988, p. 35-36)

Quanto ao modelo de formação, mais do que a estrita formação profissional, alvo preponderante das atuais políticas curriculares, a universidade ao cumprir o papel acima, atuaria na formação no sentido mais amplo, tal como referido por Anísio Teixeira:

A primeira missão da Universidade é preparar o profissional para as carreiras de base intelectual, científica e técnica; a segunda, a de alargar a mente humana, iniciando o estudante na vida intelectual, ampliando sua imaginação e sua busca do saber [...] (2005, p. 30).

Esta formação, portanto, além de não se reduzir à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, pressupõe uma abordagem generalista, que inclui a formação do cidadão através das dimensões científicas, culturais, éticas e estéticas.

Pela análise que realizamos, é nosso entendimento que as políticas curriculares hoje propostas não se direcionam para esta visão de universidade nem para a formação que ela deve proporcionar.



Não podem ser desconsiderados também os diferentes *contextos de produção* destas políticas. São contextos que diferem entre si, posto que relacionados a quadros sócio-políticos diversos – o do Brasil e o de Portugal.

No entanto, como vimos, mesmo assim, estas políticas quando comparadas, apresentam “convergências tendenciais” que apontam para uma visão semelhante sobre o papel do ensino superior e da universidade.

As principais semelhanças se referem ao papel das instituições de ensino – que é visto como de responsabilidade e autonomia; – à visão de formação – geral, contínua e não profissionalizante –; ao perfil do profissional – generalista, adaptável, flexível; à organização curricular – diversificada mas comparável, com tempo menor de duração, com métodos de aprendizagem centrados no aluno; à avaliação da aprendizagem – processual e qualitativa; à avaliação institucional – focada na eficácia, eficiência e controle de qualidade; e, finalmente, à forma de regulação – pelos resultados.

As diferenças resultam do contexto particular de produção das políticas e referem-se ao âmbito de regulação das políticas – nacionalmente, no caso brasileiro e supranacionalmente, no caso português; ao tipo de regulação – indutiva no primeiro caso e imperativa no outro; na origem das decisões – centralista/descentralista/recentralista no Brasil e centralista em Portugal; ao grau de participação no debate – forte e inexistente, respectivamente, num e noutro caso; e, finalmente, no grau de variabilidade possível na aplicação – com alto grau no Brasil e restrito em Portugal.

Sintetizando, a análise e direções das respostas encontradas sobre este tema nos permitem assumir que se as diferenças nas políticas enunciadas decorrem do processo pelo qual foram elaboradas, as semelhanças – que são significativas – residem no conteúdo das políticas, particularmente no modelo de universidade e de formação, que se aproximam do modelo anglo-saxão e que podem ser consideradas reflexos do que Antunes (2004) denomina, fundada em Dale (2000), “*agenda globalmente estruturada para a educação*”.

Também tínhamos como objetivo analisar as práticas de organização curricular em relação às suas características. Para esta análise – do *contexto das práticas* – avançamos nossa investigação no sentido de apreender o comportamento de duas universidades selecionadas – uma brasileira e outra portuguesa. Entendendo que as políticas são “práticas macro”, buscamos nos aproximar das “práticas meso”, que também expressam políticas, – as práticas

de organização curricular vigentes nestas instituições, através da análise dos comportamentos adotados por dois cursos em cada uma delas.

Na universidade brasileira estudada – a Unisul – identificamos, em nível institucional, tanto a presença de comportamentos de *produção* como de *reprodução normativa*, gerando, respectivamente - *práticas curriculares adaptativas* e *práticas curriculares reprodutivas*. Em ambos os casos, não saímos do âmbito do que Lima denomina normativismo: as ações da universidade guiam-se pelo seguimento às normas, externas ou internamente definidas e, sua reinterpretação, em alguns casos. O mesmo ocorreu quando nossa análise chegou até as práticas de organização curricular dos cursos – Pedagogia e Medicina: a presença de comportamentos *reprodutivos* e *adaptativos*, gerando o que denominamos *práticas curriculares reprodutivas* e *práticas curriculares adaptativas* pois, mesmo com modelos curriculares que possuem elementos de inovação, estas não contrariam as normativas existentes.

Assim, conforme nossa hipótese de trabalho, identificamos movimentos particulares de *produções normativas*, no sentido de atender as especificidades da trajetória da instituição e dos cursos, mas não foram identificadas, nas práticas de organização do currículo, a presença de comportamentos de *infidelidade normativa*, no sentido empregado por Lima : oposição em relação ao estabelecido pelas normativas.

Tal constatação corrobora o esperado, posto que as universidades e os cursos, no Brasil, mesmo contando com políticas curriculares abertas e flexíveis – e que, por isso mesmo dão margem à criatividade e inovação – estão submetidas a processos de avaliação institucional, dos cursos e dos alunos em seu desempenho, que acabam por atuar no sentido de circunscrever “os graus de liberdade” que as próprias instituições e cursos concedem a si mesmas.

De outro lado, mesmo sendo flexíveis, as diretrizes estabelecem alguns parâmetros para a acreditação e credenciamento dos cursos, fora dos quais, a eles não é concedida ou renovada a autorização para funcionamento.<sup>1</sup> Neste particular, há que ser considerado o papel das comissões de especialistas que realizam visitas e análise dos projetos dos cursos que, em

---

<sup>1</sup> No Brasil as instituições de ensino e os cursos ligados ao sistema federal de ensino são alvo de reconhecimento pelo Conselho Nacional de Educação. Já as instituições ligadas a alguns sistemas estaduais - e neste caso se inscreve a Unisul – são reconhecidas e credenciadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação.

alguns casos, além dos modelos auto-impostos referidos acima, também podem atuar no sentido de conferir limites aos cursos, conforme suas visões particulares.<sup>2</sup>

Na universidade portuguesa que estudamos – a Universidade do Minho – à semelhança do que vimos no Brasil, os movimentos encontrados em nível institucional delineiam ações de *reprodução* assim como de *produção* que, por sua vez, configuram o que denominamos *práticas curriculares reprodutivas* e *práticas curriculares adaptativas*.

Dadas as características que assumiram as políticas curriculares em Portugal, o papel da universidade tem sido predominantemente de *reprodução normativa*. pois às instituições de ensino superior coube a função de fazer do Processo de Bolonha uma realidade, permitindo que o país se posicione de forma competitiva no *Espaço Europeu do Ensino Superior*. Neste sentido, qualquer demora da instituição neste processo significaria, para a Universidade do Minho, um retardo em seu posicionamento neste panorama. O que se pode verificar, ao contrário, é que a universidade está entre as instituições de ensino superior em Portugal mais bem posicionadas neste aspecto. Mesmo assim, como vimos, neste âmbito registramos também alguns comportamentos *adaptativos* e *práticas curriculares adaptativas*.

Já na análise dos processos verificados nos cursos – Educação e Medicina – vimos que o repensar dos planos curriculares produziu movimentos importantes de recontextualização dos normativos nacionais e institucionais e a conseqüente adoção de comportamentos de *produção normativa*. Em nenhum dos dois cursos, as normativas foram tomadas em si mesmas e consideradas como único elemento no repensar do currículo. Houve uma reinterpretação das normas institucionais e a busca de soluções que, mesmo levando em conta os imperativos externos e institucionais mais amplos, fossem capazes de considerar e conciliar com o que já vinha sendo realizado com sucesso. Tal comportamento foi por nós caracterizado como *prática curricular adaptativa*.

Retomando nossa hipótese de trabalho, concluímos aqui pela compreensível inexistência de comportamentos de *infidelidade normativa*: a organização curricular transita, também nesta universidade, como um tema tratado no âmbito do normativismo e, sendo assim, as instituições e os cursos regem-se por regulamentações que devem seguir, sob pena de não terem seus cursos acreditados e validados.

---

<sup>2</sup> Embora este não seja o papel das Comissões de Especialistas, e que a maior parte deles assim não atue, é inegável que este comportamento existe e exerce influência nas escolhas curriculares das instituições de ensino, especialmente as menos consolidadas.

Como um adendo à reflexão realizada, nos propomos a adentrar numa discussão que busque identificar alguns aspectos de possível comparabilidade entre as práticas de organização curricular das duas universidades estudadas. Como referimos anteriormente, este tema não consta nos objetivos de nosso trabalho, opção analítica adotada desde o início. Nosso entendimento é que existem dificuldades para o uso do método comparativo já que, neste caso, além de estarmos diante de universidades que se inserem em realidades societárias diversas, as instituições ainda possuem diferentes naturezas jurídicas o que, de *per se*, lhes confere uma dinâmica distinta de funcionamento. Mesmo assim, e com as dificuldades e ressalvas necessárias de realidades que são apenas parcialmente comparáveis, entendemos ser de interesse buscar a localização de possíveis aproximações e diferenciações entre as duas universidades.

Em ambas as instituições vimos e compreendemos o predomínio do normativismo: mesmo diversas, as instituições requerem a legitimidade legal para as formações, títulos e diplomas que conferem. Sendo assim, no âmbito das propostas curriculares não registra-se comportamentos de *infidelidade normativa*.

Por outro lado, nos padrões de comportamento das instâncias mais amplas das instituições estudadas, observamos que na universidade brasileira coexistem *práticas reprodutivas* e *adaptativas*, sendo que na universidade portuguesa, embora existam também as duas, as que predominam são as *práticas reprodutivas*, por conta mesmo do caráter imperativo das mudanças curriculares que estão sendo realizadas em Portugal.

De modo diverso, quando a análise é focada na dinâmica dos cursos das duas universidades, embora neles também coexistam *práticas reprodutivas* e *adaptativas*, na Unisul observamos a predominância de *práticas reprodutivas* enquanto que na Universidade do Minho as *práticas adaptativas* são o traço marcante.

Este aspecto, em nosso entendimento, é de particular interesse já que apresenta um aparente paradoxo. Na instituição que está regida por normativas externas mais flexíveis, e que, por isso mesmo, em tese, dão margem a processos mais inovadores, temos comportamentos em que predomina a *reprodução*, seja das normas externas como das internas. De outro lado, naquela instituição em que os normativos externos são mais restritivos, no que são acompanhados pelos normativos internos, temos, nos dois cursos estudados, comportamentos *adaptativos*, em que são geradas soluções que conseguem atender

às novas políticas curriculares e, ao mesmo tempo preservar as práticas bem avaliadas já existentes.

Nosso estudo não teve como objetivo debruçar-se sobre este tema, razão pela qual, em relação a ele levantamos apenas algumas hipóteses de trabalho que, por sua vez, podem compor novos projetos de investigação.

Silva (2008), discorrendo sobre as imagens organizacionais da universidade, e referenciado também pelo modelo teórico proposto por Lima, diz que:

A dinâmica organizacional da universidade pode ser analisada a partir da compreensão das articulações e desarticulações que se produzem entre a dimensão burocrática e a dimensão política enquanto factores que estruturam relações, interações e processos organizacionais cujas características derivam dos efeitos verificados dessas articulações ou desarticulações. (2008, p.73)

Nosso quadro teórico de referência nos permite assumir que o comportamento adaptativo identificado nos cursos das duas instituições é coerente com a visão da universidade como uma organização que possui características de funcionamento de “anarquia organizada”, ou “sistema debilmente articulado” (CUNHA, L.A, 1999a; LIMA, 1998, 2003) , ou seja, uma instituição em que as inter-relações e a dinâmica organizacional funcionam de forma mais fluída do que as organizações tipicamente burocráticas. Como a estrutura da instituição universitária está fundada na descentralização das decisões dos órgãos colegiados, que possuem, na sua área de competência, autonomia para pensar e deliberar sobre sua realidade próxima, isso oportuniza espaços de pensamento diferenciado que, mesmo não contrariando as diretrizes institucionais, podem criar soluções próprias e mais adequadas para dar conta das novas políticas, conforme a visão dos seus agentes.

No entanto, os dados de análise apontam que, na Unisul, estas características, mesmo que presentes, parecem ter menos força em possibilitar comportamentos *adaptativos* nos colegiados dos cursos que são mais fortemente requeridos a assumir e *reproduzir* as diretrizes institucionais. Nesse sentido, parece haver aqui uma predominância mais nítida de padrões de comportamento em que prevalecem os componentes burocráticos (e empresariais), embora presentes também, mas em menor grau, os componentes políticos.

Assim, teríamos, na Unisul, uma instituição pública de direito privado, padrões de trabalho mais claramente diretivos no que se refere às normas relativas à organização curricular e que são seguidos de modo mais reflexo pelos cursos. Um dos componentes que pode ser

levantado como hipótese explicativa deste padrão de relacionamento e de trabalho é que esta instituição é muito sensível aos sinais do mercado educacional e do mercado de trabalho e, dessa maneira, procura estar em sintonia com estes, de modo a manter a sustentabilidade e competitividade de suas propostas curriculares.

De outro lado, a Universidade do Minho, uma instituição pública mantida majoritariamente com recursos governamentais, apresentaria uma dinâmica de trabalho em que os componentes políticos são mais nítidos, o que possibilita o funcionamento de instâncias intermediárias, os Conselhos Científicos das Escolas e os Colegiados dos cursos, que exercem mais fortemente sua autonomia na elaboração de respostas adaptativas, que, em suas visões, seriam mais adequadas para dar conta das novas demandas curriculares.

A nosso ver, e ainda no nível de conjecturas que podem ser estruturadas como hipóteses de trabalho, no limite, ambas correm riscos: a primeira de subordinar-se ao mercado, pensando seus projetos educativos à luz de parâmetros conjunturais e com estrita visão mercantil; a segunda, de fechar-se em si mesma e, numa postura corporativa, dificultar que o novo penetre em seus “muros”. Este trabalho não pretende responder a essas questões, mas, certamente, é um espaço para sucitá-las.

Muitas vezes, ao final de um estudo, ocorrem ao pesquisador outras linhas de pesquisas que podem contribuir para alargar a compreensão do tema discutido.

Deixamos aqui, o registro de algumas:

- a) Pode ser de interesse, em continuidade a este estudo, pesquisar o andamento da aplicação das políticas curriculares dos dois países, através do que vem sendo praticado em outras universidades selecionadas, de modo a ampliar o objeto de estudo;
- b) Nas universidades que estudamos, e em outras a serem estudadas, podem ser realizados estudos que façam recortes das práticas vivenciadas em outros cursos;
- c) A realização de estudos longitudinais sobre as percepções e mudanças de comportamento dos agentes principais das reformas – os gestores dos cursos, seus docentes e seus estudantes – é um aspecto metodológico que pode ser explorado;

- d) Finalmente, uma linha de investigação que visualizamos como potencialmente produtiva é o estudo das práticas de gestão curricular, mais particularmente àquelas que se referem ao modo pelo qual o currículo é gerido pedagogicamente, tanto no nível do curso como no nível da sala de aula. Este tema, mesmo que relevante, ficou fora do âmbito deste trabalho, e seu estudo traz a possibilidade de compreender as práticas em sua concretude, o que traz, certamente, novos elementos na compreensão da gestão dos projetos e da implementação das mudanças e inovações desejadas (LEITE, 2001).

A guisa de fechamento, reafirmamos a visão de que as políticas são práticas – dos governos nacionais ou supranacionais – e, ao mesmo tempo, orientam e conformam as práticas dos agentes e, de que, por sua vez, as práticas são políticas, pois contém e expressam opções, posicionamentos e direções desejadas dos atores em diferentes níveis e protagonismo. Registramos, finalmente, nossa expectativa de que este estudo tenha contribuído para lançar novas luzes sobre uma realidade que vem sendo estudada por muitos pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n.75, p. 15-32, ago. 2001.

\_\_\_\_\_. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 22, p. 35- 46, jan./fev./mar./abr. 2003.

ALMEIDA FILHO, Naomar. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza e ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008. p. 79 - 184.

ALPERSTEDT, Graziela Dias. **Adaptação Estratégica em Organização Universitária: Um Estudo Qualitativo na Universidade do Sul de Santa Catarina**. 2000. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2000.

AMARAL, Alberto. Bolonha, o ensino superior e a competitividade econômica. In: SERRALHEIROS, José Paulo. **O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições, 2005a. p. 35-45.

\_\_\_\_\_. Bolonha – a Globalização e os GATS. In: SERRALHEIROS, José Paulo. **O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições, 2005b. p.135-137.

AMARAL, Alberto; CORREIA, Fernando; MAGALHÃES, Antonio; ROSA, Maria João; SANTIAGO, Rui e TEIXEIRA, Pedro. **O ensino superior pela mão da economia**. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas, 2002.

AMARAL, Alberto e MAGALHÃES, Antônio. Epidemiology and the Bologna Saga. **Higher Education**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, n. 48, p. 79-100, 2004.

\_\_\_\_\_. O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, v.13, n. 2, p.7-28, 2000.



AMARAL, Alberto; VEIGA, Amélia e ROSA, Maria João. **Inquérito às instituições de ensino superior sobre adequação de cursos no âmbito do processo de Bolonha**. Matosinhos: CIPES, 2007.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido uma idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio B e SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 9<sup>a</sup>. ed. S.P: Cortez, 2006. p.59-91.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.

ARROTEIA, Jorge. C. **Da Regulação do ensino superior**: contributos. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

\_\_\_\_\_. Aspectos da avaliação no ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, v.13, n.2, p. 111-123, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino superior em Portugal**. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães, 1996.

ACAFE. **Associação Catarinense de Fundações Educacionais**. Disponível em <[www.acafe.org.br](http://www.acafe.org.br)>. Acesso em: 10 out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas ACAFE 2006**. Disponível em <[www.acafe.org.br](http://www.acafe.org.br)>. Acesso em: 12 jan. 2008.

ANTUNES, Fátima. **Políticas Educativas Nacionais e Globalização**. Novas Instituições e Processos Educativos. Os subsistemas de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998). Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Braga. 2004.

AZEVEDO, Mário. L.N. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional – para o Mercosul. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, SP, vol.13, n.3, p.875-879, nov.2008.

BAETA NEVES, Clarissa Eckert. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil In: .SOARES, Maria Suzana Arrosa (org.) **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. p. 43-69.

BALL, S. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R. BALL, S., GOLD, A., (orgs.). **Reformimg policy & changing scholl: case sdudies in policy sociology**. London/New York: Routlege, 1992, p.6-23.

BARDIN, Laurence . **Análise de Conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>>. Acesso em: 5 set. 2008.

BEREDAY, George Z. F. **O método Comparado em Educação**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional e Editora da USP, 1972.

BERNHEIM, Carlos T. Principios básicos que deben guiar el diseño de las políticas en la educación superior. **Revista IGLU**. Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario-Organização Universitária Interamericana. Canadá. n. 14, p. 5-10, abr.1999.

BERNSTEIN, Basil. **On pedagogic discourse**. Vol. IV, Class, codes and control. Londres, Routledge, 1990.

BIRD. Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. **La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas**. 2000. Disponível em <<http://web.worldbank.org>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. **La enseñanza superior**. Lecciones derivadas de la experiencia. 1994. Disponível em <<http://web.worldbank.org>>Acesso em: 25 .nov. 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora., 1994.

BORGES, Regina M.Rabello. Mudança de paradigma em pesquisas sobre educação. In: ENGENS, Maria Emília A.(org) **Paradigmas e Metodologias de pesquisa em educação**. P.Alegre: EDIPUCRS, 1994. p.45-50.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. **Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental na República**.

Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>. Acesso em : 2 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 028 de 27 de janeiro de 1989. **Reconhece a Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL.**

\_\_\_\_\_. Lei 9.131, de 25/11/1995. **Cria o Conselho Nacional de Educação.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** [Brasília]: CRUB.1997a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CES. Parecer nº 776/97 de 3 de dezembro de 1997. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** 1997b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Edital nº 4**, de 10 de dezembro. 1997c. Disponível em <<http://mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CES. Parecer nº 583, de 4 de abril de 2001. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** 2001a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CES. Resolução CNE/CES, nº 4, de 7 de novembro de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares nacionais do Curso de Graduação em Medicina.** 2001b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. Seminário: **Universidade: Porque e como reformar?** MEC/SESU. Brasília. 6-7 abril .2003a. Disponível em < <http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma>>. Acesso em 12 de novembro de 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Seminário Internacional: Universidade XXI.** Brasília, 25 a 27 de novembro. 2003b. Disponível em <http://mecsrv04.mec.gov.br/univxxi>. Acesso em 12 de novembro de 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Superior. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 67 de 11/03/2003. Revoga o Parecer CNE/CES, nº 146/2002. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais- DCN dos Cursos de Graduação.** 2003c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Superior. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 108 de 7/05/2003. **Duração de cursos presenciais de Bacharelado.** 2003d. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14/04/2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** 2004a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 3/2006. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 11/04. 2006a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Diário Oficial da União. Brasília. 16/05/, 2006b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CES Parecer nº 261/2006, de 9 de novembro de 2006. **Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências.** 2006c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CES. Resolução nº 2, CNE/CES, de 18/06/2007. **Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.** 2007a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 6.096, de 24 de abril. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. 2007b. Disponível em < <http://www.portal.ufba.br/>>. Acesso em: 20 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Diretrizes Gerais**. Agosto. 2007c. Disponível em <<http://www.portal.ufba.br/>> Acesso em: 20 set. 2008.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2007d. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sc>>. Acesso em: 10 de março de 2009.

BUARQUE, Cristovan. **A aventura da universidade**. S.Paulo: UNESP & Paz e Terra. 1993.

CANDAU, Vera Maria. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.) **Currículo: Políticas e Práticas**. 8ª. ed. SP: Papirus, 2005. p. 29-42.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Marta Luiz Sisson. Metodologia de pesquisa qualitativa: revendo as idéias de Egon Guba. In: ENGERS, Maria Emília A.(org) **Paradigmas e Metodologias de pesquisa em educação**. P.Alegre: EDIPUCRS, 1994. p.53-64.

CASTRO, Rui Vieira de; MOREIRA, Maria Alfredo e VAN HATTUM-JANSSEN, Natascha (orgs.) **O Processo de Bolonha na Universidade do Minho: Orientações e Práticas**. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.(CD ROM), 2008.

CATANI, Afrânio, OLIVEIRA, João Ferreira e DOURADO, Luiz F. (2001) Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n.75, p.67-83, ago. 2001.

CHAUÍ, Marilena. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Seminário: Universidade: Por que e como reformar**. Brasília. 6 e 7 de agosto. 2003a. Disponível em < <http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma>>. Acesso em: 12 de ago.2005.

\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n.24, p. 5-15, set/ out/ nov/dez. 2003b.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. S.Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. A Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (org) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Rio Grande do Sul: CEPEDS, 1999, p. 211-222.

CNAES. Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Comissão de Avaliação dos cursos da área de Ciências da Educação. IEP. Universidade do Minho. **Relatório**. 2005a. Xerocopiado.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Comissão de Avaliação dos cursos da área de Ciências da Educação. **Relatório-Síntese Global**. 2005b. Xerocopiado.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. **Temas do Processo de Bolonha**. Lisboa: Fundação Oriente. 2005c.

COMUNICADO DE BERGEN. **El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas**. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. 2005. Disponível em < <http://www.mctes.pt> >. Acesso em: 8 out. 2006.

COMUNICADO DE BERLIM. **Construindo o espaço europeu de educação superior**. 2003. Disponível em < <http://www.mctes.pt> >. Acesso em: 8 out. 2006.

COMUNICADO DE LONDRES. **Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado**. 18 de mayo de 2007. Disponível em < [www.dges.mctes.pt](http://www.dges.mctes.pt) >. Acesso em: 30 out. 2008.

COMUNICADO DE PRAGA. **Caminho da área europeia de ensino superior**. Comunicado do encontro dos Ministros Europeus do Ensino Superior Praga, 19 de maio de 2001. Disponível em < <http://www.mctes.pt> > Acesso em: 8 out. 2006.

CONTRERAS, José. Currículo democrático e autonomia do magistério. In: SILVA, Luis Heron (org) **Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?** 2º ed., Petrópolis: Vozes, 2000. p.74-99.

CORREIA, Fernando; AMARAL, Alberto e MAGALHÃES, Antonio (orgs.) **Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior: o caso português.** Portugal: Conselho Nacional de Educação, 2002.

CRESPO, Vitor. **Ganhar Bolonha, ganhar o futuro.** O ensino superior no espaço europeu. Lisboa: Gradiva, 2003.

\_\_\_\_\_. **Uma universidade para o ano 2000.** O ensino superior numa perspectiva de futuro. Mem Martins: Editorial Inquérito, 1993.

CRUP. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. **Parecer sobre a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo.** 30 de maio de 2005. Disponível em <<http://www.meioclique.com/CRUP/>> . Acesso em: 25 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **Parecer do CRUP sobre o documento de orientação do Ministério da Ciência e do Ensino Superior “Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior”.** 12 e 13 de maio de 2003. Disponível em <<http://www.meioclique.com/CRUP/>> . Acesso em: 25 jan. 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira: entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade.** Campinas. v.28, n.100, p.809-829, Volume Especial, out. 2007a.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã.** O ensino superior da Colônia à Era Vargas. 3.ed.[revista] São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

\_\_\_\_\_. A matriz francesa do ensino superior brasileiro. In: MARTINS, Carlos B.(org) **Diálogos entre o Brasil e a França: formação e cooperação acadêmica.** Brasília/Recife: MEC/Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangava. 2005, p. 1-8.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e Mercado. **Educação e Sociedade.** Campinas. v.25, n. 88, p.795- 817, Volume Especial , outubro. 2004.

\_\_\_\_\_. Ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.24, n.82, p.37-61, abr. 2003.

\_\_\_\_\_. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar e outros (orgs), **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, Plano, 2002, p. 103-134.

\_\_\_\_\_. A universidade brasileira. Entre o taylorismo e a anarquia. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n.10, p.90-96, jan./fev./ mar./abr.1999a.

\_\_\_\_\_. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Héliogio (org) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2ª.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, Rio Grande do Sul: CEPEDDES, 1999b, p. 39-56.

\_\_\_\_\_. A Reforma Universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: Trindade, Héliogio (org) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2ª.edição Petrópolis, RJ: Vozes, Rio Grande do Sul: CEPEDDES. 1999c, p.125-148.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformanda**. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.Rio de Janeiro: Francisco Alves,1988.

\_\_\_\_\_. **Universidade Crítica** - o ensino superior na república populista. RJ: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Maria Isabel. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara. Junqueira&Marin Editores, 2006. p.13-29.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e currículo no ensino superior. In: MORAES, Maria Célia e PACHECO, José Augusto e EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs) **Formação de Professores**.Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p.67-81.

CUNHA, Maria Isabel e LEITE, Denise B.C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. São Paulo: Papirus, 1996.



CURY, Carlos R.J. (1998) Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n.8, p.72-85, maio/jun./jul./ago.1998.

DALE, Roger. Globalization and education: demonstrating a 'common word educational culture' or locating a 'globally structured educational agenda'? **Educational Theory**. Illinois. v. 50, n. 4, p. 427-448, 2000.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE (1998) **Declaração conjunta sobre a Harmonização da Arquitetura do Sistema Europeu do Ensino Superior**. Disponível em < <http://www.mctes.pt>>. Acesso em: 8 out. 2006.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999) Disponível em < <http://www.mctes.pt>>. Acesso em: 8 out. 2006.

DELLA GIUSTINA, Osvaldo. A implantação do ensino superior no sul de Santa Catarina: uma história de sonhos, esperança e trabalho. **Cadernos de História**. n.1, Tubarão: UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina, Maio, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Superior em Santa Catarina**. Florianópolis. Palestra proferida no curso IGLU – Gestão e Liderança Universitária. 2003. Mimeografada.

D'HAINAUT, Luis. **Educação: dos fins aos objectivos**. Coimbra: Livraria Almedina. 1980.

DIAS, Marco Antonio R. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? **Educação e Sociedade**. Campinas. vol.24, n.84, p. 817-838, set. 2003.

\_\_\_\_\_. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educação e Sociedade**. Campinas. vol.25, n.88, p. 893-914, Volume Especial. out. 2004.

\_\_\_\_\_. Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC. In: PANIZZI, Wranna M. **Universidade: um lugar fora do poder**. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p.31-109.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas. v.23, n.80, p.235-253, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (orgs) **Políticas e gestão da educação superior**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 17-30.

ECS. Escola de Ciências da Saúde. Universidade do Minho. Curso de Licenciatura em Medicina. **Relatório Anual 2000-2001**. Jan. 2002. Disponível em <[www.ecsaude.UM.pt](http://www.ecsaude.UM.pt)>. Acesso em: 10 de fev.2008.

ECS. Escola de Ciências da Saúde. Universidade do Minho. Curso de Licenciatura em Medicina. **Relatório Anual 2001-2002**. Jan. 2003. Disponível em <[www.ecsaude.UM.pt](http://www.ecsaude.UM.pt)>. Acesso em: 10 de fev.2008.

ECS. Escola de Ciências da Saúde. Universidade do Minho. Curso de Licenciatura em Medicina. **Relatório Anual 2002-2003**. Jan. 2004. Disponível em <[www.ecsaude.UM.pt](http://www.ecsaude.UM.pt)>. Acesso em: 10 de fev.2008.

ECS. Escola de Ciências da Saúde. Universidade do Minho. Curso de Licenciatura em Medicina. **Relatório Anual 2003- 2004**. Jan. 2005. Disponível em <[www.ecsaude.UM.pt](http://www.ecsaude.UM.pt)>. Acesso em: 10 de fev.2008.

ECS. Escola de Ciências da Saúde. Universidade do Minho. Curso de Licenciatura em Medicina. **Relatório Anual 2004-2005**. Jan. 2006. Disponível em <[www.ecsaude.UM.pt](http://www.ecsaude.UM.pt)>. Acesso em: 10 de fev.2008.

ECS. Escola de Ciências da Saúde. Universidade do Minho. Curso de Licenciatura em Medicina. **Relatório Anual 2005-2006**. Jan. 2007a. Disponível em <[www.ecsaude.UM.pt](http://www.ecsaude.UM.pt)>. Acesso em: 10 de fev.2008.

ECS. Escola de Ciências da Saúde. Universidade do Minho. Curso de Licenciatura em Medicina. **Pedido de Registro de Adequação do Curso de Licenciatura em Medicina – Curso de Medicina com Mestrado Integrado**. Dossier Interno. 2007b. Disponível em <[www.ecsaude.UM.pt](http://www.ecsaude.UM.pt)>. Acesso em: 20 de fev.2008.

EHRENSPERGER, Regina M. Gubert e FELISBINO, Albertina. Gestão Pedagógica dos Cursos de Graduação : o Programa de Assistência Pedagógica da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. **Cadernos Acadêmicos**. vol. 1, n. 1, 2008. Disponível em

< [http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos\\_Academicos](http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos)> . Acesso em : 22 jan. 2008.

EHRENSPERGER, Regina M. Gubert. O projeto pedagógico e a prática docente no ensino superior: hipóteses de trabalho. **Revista de Estudos Curriculares**. Braga. Ano 4, n 1, p.133-155, 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico: instrumento de gestão pedagógica e administrativa do curso de graduação?** Monografia apresentada para obtenção do título de especialização em Administração Universitária – OUI/IGLU/CRUB/PUCRS. Porto Alegre, 2002. mimeografada.

ENGERS, Maria Emília A. A Pesquisa no Contexto da Universidade: um olhar para a realidade da PUCRS. **Educação Brasileira**. Brasília, v.22, n. 44, p. 131-154, jan./jun. 2000.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, n.4 , p. 41-61, 1991.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. In : LIMA, Jorge Ávila de, PACHECO, José Augusto. **Fazer Investigação**. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p.105- 126.

ETZIONI, Amitai. **Organizações Modernas**. 6ª ed. São Paulo: Pioneira, 1980.

EUA. European University Association. **Trends V – Universities shaping the European Higher Education Area**. 2007a. Disponível em <[www.eua.be](http://www.eua.be)>. Acesso em: 24 out. 2008.

\_\_\_\_\_. European University Association. **Las Universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con um propósito común**. Bruxelas. 2007b. Disponível em < [www.eua.be](http://www.eua.be)> Acesso em:12 out. 2008.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, José Brites. Globalização e Ensino Superior : a discussão de Bolonha. **Perspectiva**. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED. v.24, n.1, p.229-242, jan./jun. 2006.

FORGRAD. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação. **Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção**. Ilhéus, maio, 1999a .

\_\_\_\_\_. **Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade**: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras. Curitiba, set. 1999b.

\_\_\_\_\_. **O Currículo como expressão do projeto pedagógico**: um processo flexível. Niterói, maio, 2000.

FOX , David. **El proceso de investigación en educación**. 2ª ed. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 1981.

FREITAG, M. **Le naufrage de l' Université**. Et autres essais d'épistémologie politique. Quebec: Nuit Blanche Éditeur; Paris: La Découverte, 1995.

FEESC. Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina. **Carta Consulta**. 1987.

GASPAR, Maria Ivone e ROLDÃO, Maria do Céu. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GHIGLIONE, Rodolphe e MALATON, Benjamim. **O Inquérito. Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora, 1993.

GIBBON, Michael; LIMOGES, Camile; NOWOTNY, Helga; SCWARTZMAN, Simon; SCOTT, Peter e TROW, Martin. **The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies**. London: Londres Sage. 1997.

GOODSON, Ivor. **O Currículo em Mudança**. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

GOMES, Cândido. **A educação em perspectiva sociológica**. S.Paulo: EPU, 1985.

HAWERROTH, Jolmar Luis. **A expansão do ensino superior nas universidades do sistema fundacional catarinense**. Florianópolis: Insular, 1999.

HORTALE, Virginia A. e MORA, José-Ginés. Tendências das Reformas da Educação Superior na Europa no Contexto do Processo de Bolonha . **Educação e Sociedade**. Campinas, vol 25, n. 88, p.937-960, Volume Especial, out. 2004.

IEP. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. **Relatório de Auto-Avaliação Interna. Licenciatura em Educação 2003/2004**. 2004. Xerocopiado.

\_\_\_\_\_. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. **Curso de Licenciatura em Educação. Plano reestruturado ao abrigo do Processo de Bolonha**. 2006a. Xerocopiado.

\_\_\_\_\_. **Licenciatura em Educação: Guia do Curso 2006-2007**. 2006b.

\_\_\_\_\_. **Relatório Intercalar de Avaliação da Licenciatura em Educação**. 2007. Xerocopiado.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2007 . Disponível em < <http://www.inep.gov.br/>> Acesso em: 12 mar. 2008.

KEMMIS, Stephen . **El curriculum: más allá de la teoria de la reproducción**. Madrid: Morata. 1988.

KRUG, Andréa e AZEVEDO José Carlos. Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo? In: SILVA, Luis Heron (org) **Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?** 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-17.

LEE, Raymond. **Métodos não interferentes em pesquisa social**. Lisboa: Gradiva, 2003.

LEITE, Carlinda (org). **Mudanças curriculares em Portugal**. Transição para o século XXI. Porto: Porto Editora. 2005.

LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia e FERNANDES, Preciosa. **Projectos Curriculares de Escola e de turma**. Conceber, gerir, avaliar. 5ª ed. Porto: ASA, 2001.

LIMA, Jorge Ávila. Ética na Investigação. In : LIMA, Jorge Ávila de, PACHECO, José Augusto. **Fazer Investigação**. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p.127- 159.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In: LIMA, Licínio C. e AFONSO, Almerindo J. **Reformas da educação pública**. Democratização, Modernização e Neoliberalismo. Porto: Afrontamento, 2002. p. 91-110.

\_\_\_\_\_. **A escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. 2ªed. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

LIMA, Licínio C. e AFONSO, Almerindo J. **Reformas da educação pública**. Democratização, Modernização e Neoliberalismo. Porto: Afrontamento, 2002.

LIMA, Licínio C., AZEVEDO, Mário Luiz Neves de e CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**. Campinas, vol.13, no.1, p.7-36, mar. 2008.

LIMA, Manuel. **Divisões Administrativas de Portugal**. Um olhar pela diversidade da divisão territorial portuguesa. 2008. Disponível em: <  
<http://www.shapesofportugal.com/sop/divisooes/>> Acesso em 4 março 2009.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 26, p. 109- 118, maio/jun./jul./ago. 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. S.Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Joaquim Pinto. Experiências inovadoras na aprendizagem no curso de Medicina. In: POUZADA, Antônio S.; ALMEIDA, Leandro S.; VASCONCELOS, Rosa M.

**Contextos e Dinâmicas da Vida Acadêmica.** Universidade do Minho: Guimarães. 2002, p.23-26.

\_\_\_\_\_. **Proposta de criação de um Curso de Medicina na Universidade do Minho.** Braga: Universidade do Minho, 1991.

MAGALHÃES, Antônio M. **A identidade do ensino superior.** Política, Conhecimento e Educação numa época de transição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2004.

MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. Bolonha. 1998. Disponível em <<http://www2.unibo.it/avl/charta/charta.htm>> . Acesso em: 8 out. 2006.

MARCHEZAN, Nelson. **Plano Nacional de Educação.** Lei 10.172/2001: parecer (síntese) e substitutivo do relator, deputado federal Nelson Marchezan, aos Pls.4.155/98 e 4.173/98, que instituem o Plano Nacional de Educação, Cultura e Desportos da Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados. 2000.

MARTINS, Carlos Benedito. Reformar é preciso; porém... em que direção? In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Assessoria de Comunicação Social. **Seminário: Universidade: Porque e como reformar?** MEC/SESU. Brasília. 6-7 abril de 2003. Disponível em <<http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma>>. Acesso em: 12 ago. de 2005.

MARTINS, Rubens de Oliveira. **Permanência e movimento: um olhar sobre o processo de construção das diretrizes curriculares para o ensino superior no contexto das políticas do MEC.** 2004. Tese (Doutorado)- UNB. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Sociologia. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Brasília. 2004.

MENDES, Edgar F. **Perspectiva futura para a cidade de Braga.** 2009. Texto produzido no âmbito da unidade curricular "Desenvolvimento e Competitividade do Território", do Mestrado em Economia, Mercados e Políticas Públicas, da EEG/UM. Disponível em : < <http://planeamentoterritorial.blogspot.com/2009/01/perspectiva-futura-para-cidade-de-braga.html>>. Acesso em: 5 maio 2009.

MENSAJE DE SALAMANCA. Salamanca. 2001 Disponível em <<http://eua.uni-graz.at/Salamanca>>. Acesso em: 8 out. 2006.

MERCOSUL. **Acordo sobre a criação e implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no Mercosul e Estados associados.** CMC/DEC. N° 17/2008. Disponível em <[www.sic.inep.gov.br](http://www.sic.inep.gov.br)>. Acesso em: 10 fev. 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** ANPED.S.Paulo. n.14, p.131-150, maio/jun./jul./ago. 2000.

MILLS, W. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1959.

MINAYO, Maria Cecília .S. (org.) **Pesquisa Social.** Teoria, Método e Criatividade. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Célia. (org) **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação de docentes. Rio: DP&A. 2003.

\_\_\_\_\_. O processo de Bolonha vis a vis a globalização de um modelo de Ensino Superior. **Perspectiva.** Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED. v.24, n.1, p.187-203, jan./jun. 2006.

MORAES, Maria Célia e PACHECO, José Augusto e EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs) **Formação de Professores.** Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

MORAES, Maria Célia e PACHECO, J.A. Metodologia Comparada – algumas aproximações. In: MORAES, Maria Célia e PACHECO, José Augusto e EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs) **Formação de Professores.** Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p.11-15.

MORAES, Roque. Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. In: GRILLO, Marlene C. e MEDEIROS, Marilu F.(org) **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica.** P. Alegre: EDIPUCRS, 1998. p.111-129.

MOREIRA, Antônio Flávio B. O processo curricular no ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma P.A. e NAVES, Marisa L.P. (orgs) **Currículo e Avaliação na Educação Superior.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2005a.



\_\_\_\_\_. Por que ter medo dos conteúdos? PEREIRA, Maria Zuleide C. e MOURA, Arlete P. (orgs) **Políticas e práticas curriculares:** impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Idéia, 2005b. p 11- 42.

\_\_\_\_\_. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. In: MORAES, Maria Célia & PACHECO, José Augusto & EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs) **Formação de professores:** perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p. 47-66.

\_\_\_\_\_. A crise da teoria curricular crítica. In Costa, Marisa V. **O currículo nos limiares do Contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. O currículo como política cultural e a formação docente. In: Silva, T. T. & Moreira, A F. (org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio B e SILVA, Tomaz T. (org.) . **Currículo, cultura e sociedade.** 9a. ed. S.P: Cortez, 2006.

MORGADO, José Carlos. Globalização e (re) organização do ensino superior: perplexidade e desafios. **Perspectiva.** Florianópolis. v.24, n.1, p. 205-228, jan/jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Globalização da Universidade ou Universidade Global? In: PEREIRA, M.Z.; MOURA, A. (org) **Políticas e práticas curriculares:** impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Idéia, 2005. p 43- 67.

\_\_\_\_\_. **A (des)construção da autonomia curricular.** Porto: Edições Asa. 2000.

NICO, José B. Currículo universitário: da geometria cartesiana à relatividade einsteiniana. In: PACHECO, José A. , PARASKEVA, João M. e SILVA, Ana M. **Reflexão e Inovação Curricular.** Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga: Universidade do Minho, 1998. p.167-175.

OCDE. Organization for Economic Co-Operation and Development. **Reviews of National Policies for Education – Tertiary Education in Portugal.** Background Report. Lisbon: Centro Cultural de Belém. 13 December. 2006a. Disponível em <<http://www.mcies.pt/>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. **Reviews of National Policies for Education - Tertiary education in Portugal.** Examiner's Report. Lisbon: Centro Cultural de Belém. 13 December. 2006b. Disponível em <<http://www.mcies.pt/>> Acesso em: 20 jan. 2007.

OCES – Observatório de Ciência e do Ensino Superior. **Evolução do número de vagas no Ensino Superior – 1998 - 2006.** 2005. Disponível em <<http://www.mcies.pt/>> Acesso em: 19 jan. 2008.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana Arroza (org.) **Educação Superior no Brasil.** Brasília: CAPES, 2002. p.31- 42.

PACHECO, José Augusto. Europeização do Currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In: MOREIRA, Antonio Flávio e PACHECO, José A. **Globalização e Educação.** Desafio para políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2006a. p.87-126.

\_\_\_\_\_. Um olhar global sobre o processo de investigação . In : LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto. **Fazer Investigação.** Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006b. p.13- 28.

\_\_\_\_\_. **Estudos Curriculares.** Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005a.

\_\_\_\_\_. Políticas Educativas e Curriculares: Modelos, Lógicas e Práticas de Regulação. In: ESTRELA, Albano; MENDES, Paulo Sérgio; CHOURIÇO, João Carlos (orgs) **O Estado da Arte em Ciências da Educação.** Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2005b.

\_\_\_\_\_. Descentralizar o discurso curricular das competências. **Revista de Estudos Curriculares.** Braga. Ano 3. n.1, p. 65-91. 2005c.

\_\_\_\_\_. **Políticas Curriculares:** referenciais para a análise. Porto Alegre: Artmed, 2003a.

\_\_\_\_\_. Políticas educativas para o ensino superior na União Européia: um olhar do lado português. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol.24, n.82.p.17-36, abril. 2003b.

\_\_\_\_\_. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. **Revista de Estudos Curriculares**. Braga. Ano 1. n.1, p. 57-75. 2003c.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e prática**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.21, n.73.p.139- 161, dez. 2000a.

\_\_\_\_\_. **Políticas educativas**. O neoliberalismo em educação. Porto: Porto Editora, 2000b.

\_\_\_\_\_. (org.) **Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo**. Braga: Livraria Minho, 1999.

PARASKEWA, João. **Ideologia, Cultura e Currículo**. Lisboa: Didáctica Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo**. Coimbra: ASA, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. 3ª edição. Porto Alegre: ArtMed., 2000.

PETITAT, André. **Produção da Escola/Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PORTUGAL. Assembléia da República. Lei nº 38/2007, de 16 de agosto. **Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior**. Diário da República. 1ª série. Nº 157, 16 de agosto de 2007. p. 5310 -5313. 2007a. Disponível em <<http://www.mces.pt/docs/ficheiros>>. Acesso em: 16 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Assembléia da República. Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, **Aprova o Regime jurídico das instituições de ensino superior**. Diário da República, 1.ª série — N.º 174 — 10 de Setembro de 2007, p. 6358 – 6389. 2007b. Disponível em <<http://www.mces.pt/docs/ficheiros>>. Acesso em :19 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro. **Cria a Agência Nacional de Avaliação.** Diário da República. 1ª série. Nº 212, 5 de novembro de 2007. p.8032-8040. 2007c. Disponível em < <http://mces.pt/docs/ficheiros> > . Acesso em: 17 jan.2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 6/2007, de 11 de julho de 2007. **Regime jurídico das instituições de ensino superior.** Diário da República, 2ª série, nº 188, de 28 de setembro de 2007, p. 28403-28407. 2007d. Disponível em: < <http://www.cnedu.pt> >. Acesso em: 21 de abr.2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Gabinete do Ministro. **O Relatório da OCDE: A avaliação do sistema de ensino superior em Portugal.** Dez. 2006a. Disponível em <<http://www.mcies.pt/>> . Acesso em: 12 fev. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março. **Procede à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos.** Diário da República. I Série-A, nº 60, de 24 de março. p. 2242-2257. 2006b. Disponível em <<http://www.mces.pt/docs/ficheiros>> . Acesso em: 14 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Portal do Governo. **Intervenção do Primeiro-Ministro no debate mensal na Assembléia da República sobre Ensino Superior**, em 21 de dezembro . 2006c. Disponível em < <http://www.portugal.gov.pt> >. Acesso em: 16 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Decreto-Lei nº 88/2006, de 26 de maio. **Regulamenta os cursos de especialização tecnológica.** 2006d. Disponível em <http://www.mctes.pt>. Acesso em: 14 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Despacho Ministerial. **Normas para alteração de planos de estudos.** 2006e. Disponível em <http://www.mctes.pt>. Acesso em : 14 out.2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Despacho Ministerial. **Normas para adequação de ciclos de estudos.** Diário da República- II SÉRIE. Nº 65— 31 de março. 2006f. Disponível em <http://www.mctes.pt>. Acesso em: 14 out.2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Despacho Ministerial. **Normas para apresentação de registo, criação ou autorização de funcionamento de novos ciclos de estudos.** Diário da República - II SÉRIE. Nº 65— 31 de março. 2006g. Disponível em <http://www.mctes.pt>. Acesso em : 14 out.2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Decreto Lei no. 64 de 21 de março de 2006. **Regulamenta as provas especialmente adequadas a avaliar a capacidade de frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos.** 2006h. Disponível em <<http://www.mces.pt/docs/ficheiros>> Acesso em : 14 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência Inovação e Ensino Superior. **Decreto-Lei nº 42/2005**, de 22 de fevereiro. Diário da República. I Série-A, n.º 37, 22 de fevereiro de 2005. p.1494-1499. 2005a. Disponível em <<http://www.mces.pt/docs/ficheiros>>. Acesso em: 14 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Assembléia da República. Lei n.º 49/2005 ,de 30 de Agosto. **Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.** Diário da República, I SÉRIE-A N.º 166 — 30 de Agosto de 2005. p. 5122 -5138. 2005b. Disponível em <<http://www.mces.pt/docs/ficheiros>> . Acesso em: 14 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência, da Inovação e do Ensino Superior. **Desenvolvimento da Educação em Portugal – Ensino Superior.** Relatório Nacional de 2004. Volume II. Agosto 2004. Disponível em < <http://www.mcies.pt/>>. Acesso em: 20 nov. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. **Apresentação da Lei de Bases da Educação no que se refere ao Ensino Superior.** Exposição de Motivos. 2003a. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt>. Acesso em: 14 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Assembléia da República. Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto. **Estabelece as bases do financiamento do ensino superior.** Diário da República. I Série-A, n.º 193, 22 de agosto de 2003. 2003b. Disponível em <<http://www.portugal.gov.pt>>. Acesso em: 16 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Assembléia da República. Lei nº 1/2003, de 6 de janeiro de 2003. **Aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior.** Diário da República, I Série A. nº 4, de 6 de janeiro de 2003.p.24-31. 2003c. Disponível em <<http://www.meioclique.com/CRUP/index.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Direção Geral do Ensino Superior. **O ensino superior em Portugal**. Lisboa: DGES, 1999. Disponível em <<http://www.mcies.pt/>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

POUZADA, António S.; ALMEIDA, Leandro S.; VASCONCELOS, Rosa M. **Contextos e Dinâmicas da Vida Acadêmica**. Universidade do Minho: Guimarães. 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TUBARÃO. Lei nº 353, de 25 de novembro de 1964. **Cria a Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina**. 1964a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 355, de 10 de dezembro de 1964. **Cria o Instituto Municipal de Ensino Superior**. 1964b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 443, de 18 de outubro de 1967. **Cria a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina**.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.388/89, de 20 de janeiro de 1989. **Transforma a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina em Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina**.

RAMOS, Rui e MIRANDA, Vasco. Minho-Lima, Região adormecida. Entre o Grande-Porto e Galiza. **Revista Área**. Revista dos alunos de Geografia e Planeamento da Universidade do Minho. Guimarães n. 4, p. 59-78, 2004. Disponível em <<https://repositorium.sdum.UM.pt/bitstream/1822/1970/Area-4-pp.59.pdf>> Acesso em: 4 mar.2009.

READINGS, Bill. **A Universidade em Ruínas**. Coimbra: Ângelus Novus, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Universidade e a Vida Atual**. Rio de Janeiro, Campus, 2003.

RICHARDSON, Robert Jarry et.al. **Pesquisa Social**. Métodos e Técnicas. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, Dilvo e GIOLO, Jaime. A educação superior no Brasil. Panorama Geral. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006, p.14-20.

\_\_\_\_\_. Educação Superior em Santa Catarina. 1991-2004. In: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006. p-22-61.

ROGIERS, X. **Analyser une action d'éducation ou de formation**. Bruxelles: De Boeck Université. 1997.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão do Currículo e Avaliação de Competências**. Editorial Presença, Lisboa, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gestão Curricular**. Fundamentos e Práticas. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica: Lisboa, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a gestão do currículo**. Perspectivas e Práticas em Análise. Porto: Porto Editora. 1999b.

SAMPAIO, Helena. Trajetória e tendências recentes do setor privado de ensino superior no Brasil. **Revista CIPEDES**. v.9 , n.3, jun. 2000. Disponível em <<http://ilea.ufrgs.br/cipedes>>. Acesso em :11 nov. 2006.

SANTA CATARINA. Resolução CEE nº 107, de 20/11/2007- **Fixa normas para o funcionamento da Educação Superior no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e estabelece outras providências**.

SANTOS, Rui e DIAS, Paulo Coelho. **INSISTE. Indicadores do SISTEMA EDUCATIVO Português**. Debate Nacional sobre Educação. fevereiro, 2007. Disponível em <<http://www.debatereducacao.pt/index>>. Acesso em: 10 jan.2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação . In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita Amélia T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.136-179.

SARUP, Madan. **Marxismo e educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SEGRERA, Francisco López. America Latina y el Caribe. Principales tendencias de la Educación Superior. In: SOBRINHO, José D., RISTOFF, Dilvo e GOERGEN, Pedro. **Universidade e Sociedade: perspectivas internacionais**. Sorocaba: EDUNISO/RAIES, 2008, p.13-44.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **História das Universidades**. Porto: Lello & Irmão Editores, 1983.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia e EVANGELISTA, Olinda . O ensino superior em tempos de adesão pragmática. In: MORAES, Maria Célia. (org) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação de docentes**. Rio: DP&A, 2003., p.129-149.

SILVA, Agostinho Santos. Universidade à bolonhesa ou cozido à portuguesa. In: SERRALHEIROS, José Paulo. **O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições, 2005. p.29-33.

SILVA, Benedicto (coord.geral). **Dicionário de Ciências Sociais**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

SILVA, Eugénio A.A. Imagens organizacionais da universidade. IN: SOBRINHO, José D., RISTOFF, Dilvo e GOERGEN, Pedro. **Universidade e Sociedade: perspectivas internacionais**. Sorocaba: EDUNISO/RAIES, 2008. p.73-104.

SILVA JR, João dos Reis.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil - Reforma do Estado e Mudanças na produção**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Tomás T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª reed. 5ª reimpressão. BH: Autêntica, 2003.



\_\_\_\_\_. **Identidades Terminais** - as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e do lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In Silva, T. T. e Moreira, A F.(org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Vitor Aguiar (org.) **Vinte anos de história da Universidade do Minho**. Depoimentos e testemunhos. Braga: Universidade do Minho, 1994.

SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado e COSTA, Antonio de Almeida. **Ambição para a excelência**. A oportunidade de Bolonha. Lisboa: Gradiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensino Superior: uma visão para a próxima década**. Lisboa: Gradiva, 2002.

SINGER, Paul. **Desenvolvimento Econômico e Evolução Urbana**. S.Paulo: Ed.Nacional, 1968.

SOARES, Suzana. O acesso à educação superior e sua cobertura demográfica. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. p. 107- 120.

SOBRINHO, José D., RISTOFF, Dilvo e GOERGEN, Pedro. **Universidade e Sociedade: perspectivas internacionais**. Sorocaba: EDUNISO/RAIES, 2008.

SOUZA SANTOS, Boaventura de Souza e ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SOUZA SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre a ciência**. São Paulo. Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

STUBRIN, Adolfo. Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. In: SOBRINHO, José D., RISTOFF, Dilvo e GOERGEN, Pedro. **Universidade e Sociedade: perspectivas internacionais**. Sorocaba: EDUNISO/RAIES, 2008. p.153-167.

SGUISSARDI, W. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio do privado/mercantile e desafios para a regulação e formação universitária. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 29, n. 10, p.991-1022, set/dez. 2008.

SZIMANSKI, H., Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Revista da Psicologia da Educação**. São Paulo. N.10/11, p.193-215, 2000.

TEIXEIRA, Anísio S. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TORGAL, Luís Reis. **As Universidades em Portugal**. Organização e Problemas. Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. Universidade de Coimbra. (s.d) Disponível em <<http://www.universia.pt/conteudos/universidades>>. Acesso em: 15 jan. 2008.

TRINDADE, Hégio. As universidades frente à estratégia do governo. In: \_\_\_\_\_ (org) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2<sup>a</sup>.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, Rio Grande do Sul: CEPEDES., 1999. p. 27-37.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo:Atlas,1987.

UFBA.Universidade Federal da Bahia. **Plano de expansão e reestruturação da arquitetura curricular na Universidade Federal da Bahia**: Termo de Referência . Bahia. 2007 a. Disponível em < <http://www.portal.ufba.br/>>. Acesso em: 20 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal da Bahia. **Plano de expansão e reestruturação da arquitetura curricular na Universidade Federal da Bahia**. Documento Preliminar para Consulta Pública. Versão 3.2 (01/08/2007). 2007b. Disponível em <http://www.portal.ufba.br/>. Acesso em: 20 set.2008.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal da Bahia. **Bacharelados Interdisciplinares**. Projeto pedagógico. Julho 2008. Disponível em <http://www.portal.ufba.br/>. Acesso em 2 set. 2008.

UM. Universidade do Minho. **Regulamento de Inscrição, Avaliação e Passagem de Ano dos Cursos de Graduação da Universidade do Minho**. Despacho RT-36/2004, de 23 de agosto de 2004.

\_\_\_\_\_. Universidade do Minho. **Estatutos**. Despacho nº40/2005 Ministro da Educação. Diário da República, 25 de Fevereiro de 2005. Xerocopiado. 2005a.

\_\_\_\_\_. Universidade do Minho. **Regulamento de aplicação dos créditos curriculares aos cursos da Universidade do Minho**. Despacho RT-35/2005, de 14 de julho. Xerocopiado. 2005b.

\_\_\_\_\_. Universidade do Minho. **Orientações para a apresentação de propostas de criação de cursos e aplicação do sistema de créditos curriculares**. Despacho RT-41/2005, de 19 de setembro. Xerocopiado. 2005c.

\_\_\_\_\_. Universidade do Minho. **Mapa da oferta educativa da Universidade do Minho**. Linhas orientadoras e modalidades. Despacho RT- 16/2007, de 7 de fevereiro. Xerocopiado. 2007a.

\_\_\_\_\_. Universidade do Minho. **Relatório de Actividades 2006**. Braga. 2007b.

\_\_\_\_\_. Universidade do Minho. **Regulamento de Inscrição, Avaliação e Passagem de Ano dos Ciclos de Estudos Conducentes aos Graus de Licenciado e de Mestre da Universidade do Minho**. Despacho RT-47/2007, de 18 de julho. 2007c.

\_\_\_\_\_. Universidade do Minho. **Estatutos**. Despacho Normativo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em 4 de Novembro de 2008. 2008a. Disponível em <[www.UM.pt](http://www.UM.pt)>. Acesso em: 12 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Universidade do Minho. **Relatório de Actividades 2007**. Braga. 2008b.

\_\_\_\_\_. Universidade do Minho. Gabinete de Avaliação e Qualidade de Ensino. **Relatório de concretização do Processo de Bolonha na Universidade do Minho**. Dez. 2008c. Disponível em <<http://www.gaqe.UM.pt>> Acesso em: 25 mar. 2009.

UNESCO. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Paris, França. **Tendências da Educação Superior para o Século XXI** - UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1998.

UNIÃO EUROPÉIA. Conselho Europeu. Recomendação n.º 561/98. **Relativa à cooperação europeia com vista à garantia da qualidade do ensino superior**, de 24 de setembro. 1998a. Disponível em [http://www.europa.eu/scadplus/info\\_scad\\_es.htm](http://www.europa.eu/scadplus/info_scad_es.htm). Acesso em: 2 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativo a la aplicación de la Recomendación 98/561/CE del Consejo, de 24 de septiembre, sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior**. 1998b. Disponível em [http://www.europa.eu/scadplus/info\\_scad\\_es.htm](http://www.europa.eu/scadplus/info_scad_es.htm). Acesso em: 2 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Europeu Extraordinário de Lisboa. **Para uma Europa da inovação e do conhecimento**. Março. 2000. Disponível em [http://www.europa.eu/scadplus/info\\_scad\\_es.htm](http://www.europa.eu/scadplus/info_scad_es.htm). Acesso em: 2 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu. **Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação**. Bruxelas. 14 de fevereiro de 2001. 2001a. Disponível em [www.dges.mctes.pt](http://www.dges.mctes.pt). Acesso em: 8 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Concretização do espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida**. 2001b. Disponível em [www.dges.mctes.pt](http://www.dges.mctes.pt). Acesso em: 8 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Comunicação da Comissão, de 10 de Janeiro de 2003 - **Investir eficazmente na educação e na formação: um imperativo para a Europa**. 2003a. Disponível em [http://www.europa.eu/scadplus/info\\_scad\\_es.htm](http://www.europa.eu/scadplus/info_scad_es.htm). Acesso em: 8 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Comunicação da Comissão, de 5 de Fevereiro de 2003. **O papel das universidades na Europa do conhecimento**. 2003b. Disponível em [http://www.europa.eu/scadplus/info\\_scad\\_es.htm](http://www.europa.eu/scadplus/info_scad_es.htm). Acesso em: 2 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Comunicação ao Conselho Europeu da Primavera de 2 de Fevereiro. **Trabalhando juntos para o crescimento e o emprego - Um novo começo para a Estratégia de Lisboa.** 2005a. Disponível em [http://www.europa.eu/scadplus/info\\_scad\\_es.htm](http://www.europa.eu/scadplus/info_scad_es.htm). Acesso em: 2 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Comunicação da Comissão de 20 de abril de 2005. **Mobilizar os recursos intelectuais da Europa. Criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa.** 2005b. Disponível em [http://www.europa.eu/scadplus/info\\_scad\\_es.htm](http://www.europa.eu/scadplus/info_scad_es.htm) . Acesso em: 28 out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de febrero de 2006, sobre una mayor cooperación europea en la garantía de la calidad en la enseñanza superior.** 2006. Disponível em [http://www.europa.eu/scadplus/info\\_scad\\_es.htm](http://www.europa.eu/scadplus/info_scad_es.htm) Acesso em: 28 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009, **The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade.** Disponível em: <[www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009)> Acesso em: 9 maio 2009.

UNISUL. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Planejamento Estratégico.** Tubarão. 1993.

\_\_\_\_\_. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Estatuto e Regimento Geral.** Tubarão. 1998a.

\_\_\_\_\_. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina.** xerocopiado. 1998b.

\_\_\_\_\_. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Regulamento da Graduação.** Tubarão. 2004a.

\_\_\_\_\_. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Assistentes Pedagógicos nos cursos da Unisul: função perfil e formas de atuação.** Tubarão. xerocopiado. 2004b.

\_\_\_\_\_. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Tubarão. xerocopiado. 2004c.

\_\_\_\_\_. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Programa de profissionalização pedagógica continuada dos professores da UNISUL.** (Cláudio Damaceno Paz *et al*, orgs. ) Tubarão: UNISUL, 2004d.

\_\_\_\_\_. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico Institucional.** Tubarão. 2005a.

\_\_\_\_\_. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina.** xerocopiado. 2005b.

\_\_\_\_\_. Universidade do Sul de Santa Catarina. **IIIº Encontro de Gestores: Exercício.** Tubarão. xerocopiado. 2006a.

\_\_\_\_\_. Universidade do Sul de Santa Catarina. **IIIº Encontro de Gestores: Consolidação dos Exercícios e Proposta de Plano de Ação.** Tubarão. xerocopiado. 2006b.

\_\_\_\_\_. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Metodologia de avaliação dos cursos através da análise dos resultados do ENADE.** Tubarão. xerocopiado. 2006c.

\_\_\_\_\_. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Tubarão. xerocopiado. 2006d.

VASCONCELOS, Teresa. Etnografia: Investigar a experiência vivida. In : LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto. **Fazer Investigação.** Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p. 84-104.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva.** Florianópolis. v. 21, n. 2, p.431-466, jul/dez. 2003.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos humanos e democracia no Brasil.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso.** Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

YUNES, Maria A. M. e SZIMANSKI, H. Entrevista Reflexiva e Grounded-Theory: estratégia metodológica para a compreensão da resiliência em famílias. **Revista Interamericana de Psicologia/ Interamerican Journal of Psychology**. Porto Alegre, v.39, n. 3, p. 1-8, 2005.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção : reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. ; VILELA, Rita Amélia T. (orgs) **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.287-309.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Roteiros da análise documental

Roteiro para análise dos documentos referentes às políticas curriculares - Brasil

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de contexto</b>
Universidades	Atribuições	BD3, BD25
	Papel	BD5, BD8, BD11
Currículos Mínimos	O que são	BD4, BD8
	Objetivos	BD4, BD8
	Papel das IES	BD8
	Visão de formação	BD8
	Perfil do profissional formado	BD8
	Organização curricular	BD8
	Duração/carga horária e integralização dos cursos	BD8, BD9, BD11
	Relação formação e acesso à profissão	BD8, BD11
	Relação diploma e exercício profissional	BD3, BD8, BD10, BD11
	Apreciação sobre	BD4, BD8
Diretrizes Curriculares	Competência para estabelecer	BD2, BD11
	O que são	BD4, BD6, BD8
	Princípios básicos	BD4, BD6, BD7, BD8, BD11, BD14
	Papel das IES	BD5, BD8, BD11
	Visão de formação	BD4, BD8
	Formação ao longo da vida	BD4, BD5, BD8, BD14
	Perfil do profissional formado	BD5, BD7, BD8, BD11
	Organização curricular	BD4, BD5, BD7, BD8
	Duração/carga horária e integralização dos cursos	BD4, BD5, BD8, BD9, BD11, BD12, BD13, BD14, BD15, BD16
	Concepção de ensino- aprendizagem	BD4, BD8
	Competências e habilidades	BD5, BD7, BD8
	Conteúdos curriculares	BD5, BD7, BD11
	Estágios e atividades complementares	BD5, BD7, BD11, BD15
	Reconhecimento habilidades e competências obtidas fora do ambiente escolar	BD8, BD14
	Integração com a pós-graduação	BD8
	Relação formação e acesso à profissão	BD3, BD8, BD11, BD14
	Relação diploma e exercício profissional	BD3, BD8, BD10, BD11, BD14
	Avaliação aprendizagem	BD7
	Avaliação da instituição e do curso	BD4, BD5, BD7, BD8
	Diferenças	BD8
	Conceito	BD14, BD15, BD16, BD17
	Trabalho discente efetivo	BD16, BD17
		BD4, BD5, BD6, BD18, BD24
	Procedimentos	BD18, BD25
	Indicadores	BD18
SINAES	Finalidades	BD19
	Competências	BD19, BD24, BD25, BD27, BD28
	Uso resultados	BD19, BD24, BD25
	Avaliação IES – objetivos	BD19, BD20, BD24
	Avaliação IES – procedimentos	BD19, BD20, BD24, BD25



	Avaliação cursos – objetivos	BD19, BD20, BD24
	Avaliação cursos – procedimentos	BD19, BD20, BD24, BD25
	Avaliação estudantes – objetivos	BD19, BD20, BD24
	Avaliação estudantes – procedimentos	BD19, BD20, BD24, BD25
Diretrizes Curso Medicina	Objetivos	BD21
	Perfil do egresso	BD21
	Competências e Habilidades	BD21
	Conteúdos essenciais	BD21
	Estágio	BD21
	Atividades Complementares	BD21
	Carga Horária	BD9, BD11, BD12, BD13, BD14, BD15
	Características do projeto pedagógico e do currículo	BD21
	Estrutura do curso	BD21
	Avaliação do curso	BD21
	Avaliação ensino-aprendizagem	BD21
Diretrizes Curso Pedagogia	Princípios de formação	BD22, BD23
	Objetivos do curso	BD22, BD23
	Perfil do Egresso	BD22, BD23
	Competências e Habilidades	BD22, BD23
	Organização curricular	BD22, BD23
	Conteúdos essenciais	BD22, BD23
	Estágio	BD22, BD23
	Atividades Complementares	BD22, BD23
	Carga Horária	BD22, BD23
	Estrutura do curso	BD22, BD23
	Carga Horária	BD9, BD11, BD12, BD13, BD14, BD15, BD22, BD23
Projeto Pedagógico Curso Medicina	Histórico	BD45, BD46
	Pressupostos teórico-metodológicos	BD45, B 46
	Perfil do profissional	BD45, BD46
	Objetivos gerais e específicos	BD45, BD46
	Organização curricular	BD45, BD46
	Carga horária em créditos e duração	BD45, BD46
	Práticas pedagógicas	BD45, BD46
	Internato médico	BD45, BD46
	Concepções e estratégias de avaliação	BD45, BD46
Projeto Pedagógico Curso Pedagogia	Histórico	BD47, BD48
	Pressupostos teórico-metodológicos	BD47, BD48
	Perfil do profissional	BD47, BD48
	Objetivos gerais e específicos	BD47, BD48
	Organização curricular	BD47, BD48
	Carga horária em créditos e duração	BD47, BD48
	Práticas pedagógicas	BD47, BD48
	Estágio	BD47, BD48
	Concepções e estratégias de avaliação	BD47, BD48
	Relação com a pós-graduação	BD47, BD48

Roteiro para análise documentos referentes às políticas curriculares - Portugal

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de contexto</b>
Universidades	Papel	PD1, PD2, PD3, PD6, PD7, PD14, PD16, PD19
	Vocação	PD1
	Princípios	PD1
	Desafios	PD18
	Financiamento	PD13, PD15, PD16, PD19

Visão de educação / educação superior		PD4, PD5, PD7, PD11, PD12, PD18, PD20, PD21, PD22
Espaço Europeu de Investigação		PD5, PD6, PD20
Espaço Europeu de Educação Superior	Significado/ Importância	PD2, PD3, PD4, PD5, PD7, PD9, PD12, PD13, PD16, PD19, PD21
	Objetivos	PD2
	Competitividade	PD3, PD4, PD5, PD6, PD7
	Mobilidade	PD2, PD3, PD4, PD5, PD6, PD7, PD14, PD16, PD19, PD20, PD21
	Comparabilidade	PD2, PD3, PD4, PD5, PD7, PD10, PD16, PD20, PD21
	Atratividade	PD2, PD3, PD4, PD5, PD6, PD14, PD15, PD16, PD21
	Empregabilidade	PD7, PD9, PD15, PD19
	Coesão social	PD5, PD6, PD7, PD19
	Aprendizagem ao longo da vida	PD2, PD4, PD5, PD7, PD11, PD19, PD20
Estrutura de ciclos		PD2, PD3, PD4, PD5, PD6, PD7, PD21
	Primeiro ciclo:	
	- Perfil do profissional	PD2, PD5
	Segundo e terceiro ciclos:	
	- Perfil do profissional	PD3, PD5, PD7, PD19
Instrumentos	ECTS	PD2, PD3, PD4, PD5, PD19, PD21
	Suplemento do Diploma	PD3, PD4, PD5, PD21
	Boletim de registro acadêmico	PD21
	Documento informativo sobre o estabelecimento de ensino	PD21
	Escala Européia de comparabilidade de classificações	PD21
	Reconhecimento de aprendizagens prévias extra-escolares	PD4, PD6, PD7, PD12, PD20
Modelo ensino-aprendizagem	Centrado no estudante	PD7, PD12, PD17, PD19, PD21, PD23
Avaliação da qualidade	Objetivo/importância	PD8, PD12, PD14, PD17, PD18, PD19, PD20
	Princípios	PD8, PD16, PD20
	Cooperação européia	PD3, PD4, PD5, PD6, PD7, PD8, PD10
	Agência	PD10, PD17
	Tipos	PD10, PD17
	Modalidades	PD10
	Critérios e metodologias	PD5, PD10
Sistema português	Significado alteração	PD20
Sistema português/Estrutura de ciclos de estudos		PD20, PD21, PD23
	Licenciado	PD20, PD22
	Mestrado Integrado	PD22, PD23
	Mestrado	PD20, PD23
	Doutorado	PD20, PD23
	Duração dos ciclos	PD20, PD23
	ECTS	PD21, PD23
	Paradigma de ensino	PD21
	Avaliação da aprendizagem	PD21
	Cursos de especialização tecnológica	PD24
Avaliação /Acreditação	Objeto	PD28
	Parâmetros	PD28

	Formas	PD28
	Princípios	PD28
	Agência Nacional	PD23, PD30
Regime Jurídico IES		PD29
	Órgãos de governo	PD29
	Financiamento	PD29
Projeto do curso de Educação	Histórico	PD44, PD45
	Pressupostos	PD44, PD45
	Objetivos gerais e específicos	PD44, PD45
	Perfil do profissional/ competências a serem desenvolvidas	PD44, PD45
	Carga horária em créditos	PD44, PD45
	Número de disciplinas	PD44, PD45
	Horas de contato semanais	PD44, PD45
	Prática profissional e estágio	PD44, PD45
	Metodologia de trabalho	PD44, PD45
	Avaliação da aprendizagem	PD38, PD39
	Estratégias de avaliação	PD44, PD45
	Avaliação por resultados esperados de aprendizagem	PD44, PD45
	Relação com a pós-graduação	PD44, PD45
	Internacionalização	PD44, PD45
Avaliação do curso		PD32, PD42, PD43, PD46
Projeto do curso de Medicina	Histórico	PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53
	Pressupostos	PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53
	Objetivos gerais e específicos	PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53
	Perfil do profissional/ competências a serem desenvolvidas	PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53
	Carga horária em créditos	PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53
	Número de disciplinas	PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53
	Horas de contato semanais	PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53
	Prática profissional e estágio	PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53
	Modelo pedagógico	PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53
	Avaliação da aprendizagem	PD38, PD39, PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53
	Estratégias de avaliação	PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53
	Avaliação por resultados esperados de aprendizagem	PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53
	Relação com a pós-graduação	PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53
	Internacionalização	PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53
Avaliação do curso		PD47, PD48, PD49, PD50, PD52, PD52, PD53

## Apêndice 2 – Roteiros das entrevistas

### Roteiro das entrevistas realizadas no Brasil

<p>Inquérito por entrevista semi-estruturada</p> <p>Entrevistado:: Especialista Brasileiro</p> <p>Objetivos: Conhecer suas percepção sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, seu significado, alcance, decorrências e implicações.</p> <p>Itens:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sob o ponto de vista da organização dos currículos nas universidades, quais as diferenças essenciais entre os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares?</li> <li>2. Quais os principais elementos do contexto econômico, social, político e científico que podem ser relacionados com a extinção dos Currículos Mínimos e com a edição das Diretrizes Curriculares?</li> <li>3. O que as Diretrizes Curriculares oportunizam sob o ponto de vista do conteúdo da formação e do perfil do profissional formado?</li> <li>4. As Diretrizes Curriculares, no geral, apontam para uma formação generalista e de menor duração. Qual a sua visão sobre estas tendências?</li> <li>5. Diretrizes Curriculares X ENADE – sintonias e assintonias.</li> </ol>
<p>Inquérito por entrevista semi-estruturada</p> <p>Entrevistado : Reitor e Presidente da Câmara de Gestão da Unisul</p> <p>Objetivos: Caracterizar a política científica e a política pedagógica na Universidade do Sul de Santa Catarina.</p> <p>Itens:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual o papel da Câmara de Gestão no funcionamento orgânico da Universidade?</li> <li>2. A partir de que referenciais a Reitoria e a Câmara de Gestão formulam a política científica e pedagógica da Universidade ?</li> <li>3. A partir de que referenciais a Reitoria e a Câmara de Gestão formulam a política relativa às questões curriculares da Universidade ?</li> <li>4. Desde 1994, quando a Universidade começou a trabalhar com Planejamento Estratégico, diversos movimentos de reformulações curriculares foram realizados. O Sr.pode explicitar a partir de que principais referenciais foi desencadeado o processo de reformulação ora em curso – o da Agenda Transformação e Compromisso?</li> <li>5. Quais os fundamentos em que se baseia a Reitoria e as Direções de campi para propostas de criação, extinção e suspensão de cursos?</li> <li>6. Como se estruturam/ organizam as propostas de criação de cursos? E as de alterações curriculares? Que fluxo seguem?</li> <li>7. Como o Sr. vê a questão da autonomia dos cursos na formulação das questões curriculares?</li> <li>8. Que princípios gerais norteiam os métodos de avaliação dos alunos e de melhoria do rendimento escolar que são definidos pela CAMGES?</li> <li>9. Como ocorre , como o Sr.vê e como são discutidas as questões da avaliação dos docentes?</li> <li>10. Face a atual situação pela qual passam as universidades no Brasil, especialmente as universidades não públicas, que direcionamentos/diretrizes o Sr. entende como necessários para a questão dos currículos dos cursos de graduação?</li> </ol>
<p>Inquérito por entrevista semi-estruturada</p> <p>Entrevistado : Pró-Reitor Acadêmico da Unisul</p> <p>Objetivos: Caracterizar a política científica e a política pedagógica e a política na Universidade do Sul de Santa Catarina</p> <p>Itens:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual o papel da Pró-Reitoria Acadêmica no funcionamento da Universidade?</li> <li>2. A partir de que referenciais a Pró-reitoria Acadêmica formula a política científica e pedagógica da Universidade ?</li> </ol>

3. A partir de que referenciais a Pró-reitoria Acadêmica formula a política relativa às questões curriculares da Universidade ?
4. Desde 1994, quando a Universidade começou a trabalhar com Planejamento Estratégico, diversos movimentos de reformulações curriculares foram realizados. O Sr.pode explicitar a partir de que principais referenciais foi desencadeado o processo de reformulação ora em curso – o da Agenda Transformação e Compromisso?
5. Quais os fundamentos institucionais para propostas de criação, extinção e suspensão de cursos?
6. Como se estruturam/ organizam as propostas de criação de cursos? E as de alterações curriculares? Que fluxo seguem?
7. Como o Sr. vê a questão da autonomia dos cursos na formulação das questões curriculares?
8. Que princípios gerais norteiam os métodos de avaliação dos alunos e de melhoria do rendimento escolar ?
9. Como ocorre , como o Sr.vê e como são discutidas as questões da avaliação dos docentes?
10. Face a atual situação pela qual passam as universidades no Brasil, especialmente as universidades não públicas, que direcionamentos/diretrizes o Sr. entende como necessários para a questão dos currículos dos cursos de graduação?

#### Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado : Coordenadora de Ensino da Unisul

Objetivos: Caracterizar a política científica e a política pedagógica na Universidade do Sul de Santa Catarina.

#### Itens:

1. Qual o papel da Coordenação de Ensino no funcionamento da Universidade?
2. Em que referenciais a Pró-reitoria Acadêmica e a Coordenação de Ensino se baseiam para a política pedagógica da Universidade ?
3. A partir de que referenciais a Pró-reitoria Acadêmica/ Coordenação de Ensino formula a política relativa às questões curriculares da Universidade ?
4. Desde 1994, quando a Universidade começou a trabalhar com Planejamento Estratégico, diversos movimentos de reformulações curriculares foram realizados. Em sua visão, a partir de que principais referenciais foi desencadeado o processo de reformulação ora em curso – o da Agenda Transformação e Compromisso?
5. Quais os fundamentos institucionais para propostas de criação, extinção e suspensão de cursos?
6. Como se estruturam/ organizam as propostas de criação de cursos? E as de alterações curriculares? Que fluxo seguem?
7. Como o Sr. vê a questão da autonomia dos cursos na formulação das questões curriculares?
8. Que princípios gerais norteiam os métodos de avaliação dos alunos e de melhoria do rendimento escolar ?
9. Como ocorre , como o Sr.vê e como são discutidas as questões da avaliação dos docentes?
10. Face a atual situação pela qual passam as universidades no Brasil, especialmente as universidades não públicas, que direcionamentos/diretrizes o Sr. entende como necessários para a questão dos currículos dos cursos de graduação?

#### Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado : Coordenador do Curso de Medicina e do Curso de Pedagogia da Unisul

Objetivos: Caracterizar as práticas de organização e gestão curriculares vigentes no curso. Detalhar o currículo anterior, as condições e motivações da alteração, como está estruturado o currículo atual, as práticas de avaliação curricular , dos docentes e dos alunos.

#### Itens:

1. Como o curso participa da formulação da política científica e pedagógica da Universidade definida pela CAMGES ?
2. Descrever as principais características do currículo anterior :
3. Descrever as principais motivações para a alteração deste currículo neste momento.
4. Destacar e discutir os principais elementos da organização curricular que foram considerados e que diferenciam o currículo anterior do atual:

- Objetivos X resultados de aprendizagem
- Perfil do aluno

- duração do curso ( ciclo de licenciatura e de mestrado)
  - disciplinas X unidades curriculares
  - métodos de ensino-aprendizagem
  - sistema de avaliação da aprendizagem
  - frequência à sala de aula
5. Qual é a autonomia dos cursos na formulação das questões curriculares?
  6. Como são trabalhadas nos cursos as questões de avaliação dos docentes?
  7. Como é encaminhada no curso a avaliação do próprio curso?
  8. Quais são suas práticas, como Coordenador do Curso, para a implementação do projeto do curso?
  9. Outras questões que considera pertinentes para as práticas curriculares na Universidade e no curso.

#### Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado : Professor do curso de Medicina da Unisul

Objetivo da entrevista: Conhecer sua percepção sobre o funcionamento do curso, seu modelo pedagógico e a prática docente

Dados de caracterização:

1. Sexo ( ) M ( ) F
2. Idade:
3. Tipo de vínculo:
4. Tempo de vínculo:

Itens:

5. O curso de Medicina possui uma organização curricular diferenciada: em disciplinas e em módulos. Quais seus fundamentos? Como se originou? A partir de que referenciais?
6. Como tem funcionado este modelo?
7. Quais as conseqüências deste modelo de curso sobre o trabalho do docente?
8. O Sr. pensa que a formação proposta resulta num melhor profissional?
9. Como foi a discussão da reformulação do projeto pedagógico no curso?
10. Descreva seu fazer pedagógico? Como planeja suas aulas? Como decide os conteúdos a serem ministrados? Como organiza suas atividades?
11. Que tipo de formação pedagógica o Sr. recebeu para atuar deste modo?
12. Métodos e estratégias que mais utiliza? Que práticas e avaliação da aprendizagem?
13. Como os alunos avaliam o curso?
14. De que modo o curso é avaliado atualmente no contexto universitário exterior à Unisul?

#### Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado : Professor do curso de Pedagogia da Unisul

Objetivo da entrevista: Conhecer sua percepção sobre o funcionamento do curso, seu modelo pedagógico e a prática docente

Dados de caracterização:

1. Sexo ( ) M ( ) F
2. Idade:
3. Tipo de vínculo:
4. Tempo de vínculo:

Itens:

5. A partir de que referenciais foi re-elaborado o projeto pedagógico do curso de Educação ? Quais os fundamentos do projeto do curso ? Como se originou?
6. Como foi a discussão da reformulação do projeto pedagógico no curso?
7. O Sr. acredita que a formação proposta resulta num melhor profissional?
8. Quais as conseqüências deste modelo de curso sobre o trabalho do docente?
9. Descreva seu fazer pedagógico? Como planeja suas aulas? Como decide os conteúdos a serem ministrados? Como organiza suas atividades?
10. Que tipo de formação pedagógica o Sr. recebeu para atuar deste modo?
11. Métodos e estratégias que mais utiliza? Que práticas e avaliação da aprendizagem?

12. Como os alunos avaliam o curso?
13. Como o curso é visto e avaliado no contexto universitário exterior à Unisul?
14. Outras questões que queira abordar sobre o curso.

Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado: Aluno do curso de Educação da Unisul

Objetivos: Conhecer sua percepção sobre o funcionamento do curso, seu modelo pedagógico e a prática docente

Dados de caracterização:

1. Sexo ( ) M ( ) F
2. Idade:
3. Tipo de vínculo:
4. Tempo de vínculo:

Itens:

5. Como você se sente estudando neste curso?
6. Como funcionam as aulas? Como atuam os professores?
7. Quais as conseqüências sobre o trabalho do aluno?
8. Descreva seu modo de estudar no curso? Como se prepara para as aulas? Como organiza suas atividades?
9. Quais as principais características do curso?
10. V. pensa que a formação proposta resulta num melhor profissional?
11. Como os alunos avaliam o curso? E você?
12. De que modo o curso é valorizado no contexto universitário exterior à Unisul? Entre outras Universidades? E entre outras faculdades de Educação?
13. Mencione 3 aspectos positivos do curso.
14. Mencione 3 dificuldades que você vê no curso.

Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado : Aluno do curso de Medicina da Unisul

Objetivos: Conhecer sua percepção sobre o funcionamento do curso, seu modelo pedagógico e a prática docente

Dados de caracterização:

1. Sexo ( ) M ( ) F
2. Idade:
3. Tipo de vínculo:
4. Tempo de vínculo:

Itens:

5. O curso de Medicina possui um modelo diferenciado em termos de organização curricular. Como você se sente estudando neste curso?
6. Como funcionam as aulas? Como atuam os professores?
7. Quais as conseqüências deste modelo sobre o trabalho do aluno?
8. Descreva seu modo de estudar no curso? Como se prepara para as aulas? Como organiza suas atividades?
9. Este é um modo diferente. Que tipo de formação V. recebeu para atuar deste modo?
10. V. pensa que a formação proposta resulta num melhor profissional?
11. Como os alunos avaliam o curso? E você?
12. De que modo o curso é valorizado no contexto universitário exterior à Unisul? Entre outras Universidades? E entre outras faculdades de Medicina?
13. Mencione 3 aspectos positivos do curso.
14. Mencione 3 dificuldades que você vê no curso.

## Roteiro das entrevistas realizadas em Portugal

## Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado: Especialista Português

Objetivo de entrevista: Conhecer suas percepção sobre o Processo de Bolonha, seu significado, alcance, decorrências e implicações.

## Itens:

1. Como o Sr. vê o Processo de Bolonha? Sua origem e significado.
2. Como tem sido o andamento de Bolonha em Portugal?
3. Como o Sr., caracterizaria o cenário atual do ensino superior em Portugal?
4. E as outras legislações novas que estão sendo editadas: As universidades estão podendo optar por ser fundações. Como o Sr. vê isto?
5. E o Estatuto docente –como valoriza a função do professor?
6. Como é que funciona a questão do orçamento das universidades?
7. Para além da mudança dos currículos, qual é a sua apreciação em relação à mudança nos métodos pedagógicos e nos métodos de avaliação? Qual é o panorama em relação a isto?
8. Que formação os professores tem tido para mudar a metodologia de ensino.
9. Expresse sua visão geral sobre Processo de Bolonha: significados, impactos, perspectivas, etc...

## Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado : Vice-Presidente do Conselho Acadêmico da Universidade do Minho

Objetivos: Conhecer o funcionamento do Conselho Acadêmico, caracterizar a política científica, a política pedagógica e a política de formação do docente na Universidade do Minho e conhecer sua visão sobre o Processo de Bolonha.

## Itens:

1. Como é composto, como funciona e quais as principais competências do Conselho Acadêmico?
2. A partir de que referenciais o Conselho Acadêmico formula a política científica e pedagógica da Universidade ?
3. Qual o papel do Conselho Acadêmico no funcionamento orgânico da Universidade? Que dimensões das políticas curriculares são trabalhadas pelo Conselho Acadêmico?
4. Como se estruturam/ organizam as propostas de criação de cursos? E as de alterações curriculares? Que fluxo seguem? Quais os fundamentos (em que se baseiam) para propostas de extinção e suspensão de cursos?
5. Qual é a autonomia das Escolas na formulação das questões curriculares?
6. Em relação às questões curriculares, que consensos são construídos ao nível do Conselho Acadêmico?
7. Que motivos podem levar a Universidade a extinguir um curso ?
8. Que princípios gerais norteiam os métodos de avaliação dos alunos e de melhoria do rendimento escolar, que são definidos pelo Conselho?
9. Como são discutidas as questões de avaliação dos docentes? Existe uma comissão, ou um órgão que, na Universidade faz avaliação dos cursos, isso é periódico?
10. Como a Universidade está se posicionando face ao processo de Bolonha?
11. Como o Sr. particularmente analisa Bolonha? Em que Bolonha muda no modo de trabalhar do professor e do aluno?

## Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado : Presidente do Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho

Objetivos: Conhecer o funcionamento da Escola e do Conselho Científico e caracterizar como ela participa da formulação da política científica, da política pedagógica e da política de formação do docente na Universidade do Minho e identificar sua visão sobre o Processo de Bolonha.

## Itens:

1. Como é sua percepção do funcionamento do Conselho Acadêmico em relação à definição das políticas curriculares da universidade?



2. Como está ocorrendo a discussão sobre Bolonha?
3. E no Conselho Científico da Escola, como as discussões estão acontecendo?
4. Qual o papel do Conselho Científico em relação às propostas de reformulação ou de criação dos cursos?
5. Qual sua percepção sobre os elementos curriculares propostos por Bolonha? Como vê a questão dos ciclos e a questão pedagógica proposta?
6. Como a Escola trata a questão da preparação do docente para atuar conforme o paradigma pedagógico de Bolonha? E a dos alunos?
7. Que consequências este novo modelo traz para a organização do trabalho pedagógico do docente, a organização das turmas, o Regulamento da Avaliação?
8. Qual sua avaliação sobre as possíveis consequências e repercussões de Bolonha para o ensino superior em Portugal, aspectos positivos e negativos?
9. Como vê a questão da mobilidade? E a do financiamento?

Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado : Diretor do Curso de Educação da Universidade do Minho

Objetivos: Conhecer o funcionamento do Curso, seu modelo pedagógico, as práticas de organização e gestão curriculares vigentes, como o Curso participa da formulação da política científica e da política pedagógica na Universidade do Minho e conhecer sua posição sobre o Processo de Bolonha.

Itens:

1. Como é a participação do curso na formulação das políticas académicas, científicas e pedagógicas no Conselho Académico?
2. Como funciona o processo de criação e reformulação de cursos na Universidade? Qual é a autonomia dos Cursos e das Escolas neste processo?
3. O curso passou por uma reformulação recente e que começa a ser implantada. Quais as principais características do currículo que está sendo substituído?
4. E quais as características do novo currículo? O que muda na prática docente? E o papel do aluno?
5. Quais as suas práticas, como Diretor do Curso, visando a implementação do projeto do curso?
6. Que ações são desenvolvidas para apoio à mudança da prática docente?
7. Como está sendo a aceitação dos alunos a este novo modelo?
8. Qual foi a principal motivação para que o curso fizesse esta mudança conforme o Processo de Bolonha?
9. Como tem ocorrido, no nível do curso, a discussão do Processo de Bolonha? Que aspectos são vistos como positivos? E como negativos?
10. Como são trabalhadas no curso as questões da avaliação do docente e do próprio curso?

Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado : Diretor do Curso de Medicina da Universidade do Minho

Objetivos: Conhecer o funcionamento do Curso, seu modelo pedagógico, caracterizar como o Curso participa da formulação da política científica e da política pedagógica na Universidade do Minho e identificar sua visão sobre Processo de Bolonha.

Itens:

1. Como o Curso de Medicina contribui e participa da formulação da política académica e pedagógica no Conselho Académico?
2. Como ocorreu a discussão de Bolonha no Conselho Académico?
3. Em que Bolonha altera os modos de funcionamento da Universidade e dos Cursos?
4. O Curso de Medicina possui um modelo diferenciado. Quais seus fundamentos? Como se originou? A partir de que referenciais?
5. Quais as consequências deste modelo sobre o docente? E sobre os alunos?
6. Como é a aceitação externa do Curso? Entre outras Universidades? E entre outras faculdades de Medicina? E entre os alunos?
7. Quais as principais características do modelo integrado que é o paradigma do Curso?
8. Em que o Sr. acredita que a formação proposta resulta num melhor profissional?
9. Como o Sr. compara Bolonha em relação aos modelos pedagógicos hoje vigente nos cursos? E quanto à questão do financiamento e dos custos?

## Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado : Responsável pela Unidade de Educação Médica da Escola de Ciências da Saúde da Universidade do Minho

Objetivos: Conhecer o funcionamento da Escola e do Curso, seu modelo pedagógico, caracterizar como a Escola participa da formulação da política científica e da política pedagógica na Universidade do Minho e conhecer sua posição sobre o Processo de Bolonha.

## Itens:

1. O curso de Medicina já se adaptou às normativas do Processo de Bolonha? Como Bolonha e os ciclos afetam o curso de Medicina?
2. Qual o papel da Unidade de Educação Médica na Escola e no curso?
3. Quais as principais características da proposta curricular e prática pedagógica do curso que o diferenciam de um curso tradicional?
4. Como os professores são contratados e preparados para atuar desta forma diferenciada? Como é o regime de contratação ?
5. Como os alunos são preparados para trabalhar de forma diferenciada?
6. Como são organizadas as turmas e como ocorre o acompanhamento dos alunos?
7. Como é realizada a avaliação do aluno?
8. Quais são as estruturas que existem na Escola e no curso e que envolvem a participação dos docentes e dos alunos? Como funcionam?
9. Existe avaliação interna e externa da Escola e do curso? Como ocorrem?

## Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado : Professor do curso de Educação da Universidade do Minho

Objetivos: Conhecer suas percepções sobre o funcionamento do curso, seu modelo pedagógico e identificar sua visão sobre o Processo de Bolonha.

## Dados de caracterização:

1. Sexo ( ☐ ) M ( ☐ ) F
2. Idade:
3. Tipo de vínculo:
4. Tempo de vínculo:

## Itens:

5. O curso de Educação já está formatado conforme as normativas de Bolonha. Quais seus fundamentos? Como se originou? A partir de que referenciais?
6. Como ocorreu a discussão do Processo de Bolonha no curso?
7. Quais as conseqüências deste modelo sobre o trabalho do docente?
8. Em que este modelo alterou sua prática pedagógica?
9. Descreva seu fazer pedagógico? Como planeja suas aulas? Como decide os conteúdos a serem ministrados? Como organiza suas atividades?
10. Que tipo de formação pedagógica o Sr. recebeu para atuar deste modo?
11. O Sr. acredita que a formação proposta pelo curso resulta num melhor profissional?
12. Como os alunos avaliam o curso? O que mudou em suas atividades e rotina?
13. De que modo o curso é valorizado no contexto universitário exterior à UM? Entre outras Universidades? E entre outras faculdades de Educação?
14. Em que medida o processo de Bolonha altera os modos de funcionamento da Universidade e dos cursos?
15. Qual a sua visão geral sobre o Processo de Bolonha?
16. Como o Sr. compara Bolonha em relação aos modelos pedagógicos tradicionalmente vigente dos cursos ?
17. E qual a sua visão quanto à questão do financiamento e dos custos?

## Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado : Professor do curso de Medicina da Universidade do Minho

Objetivos: Conhecer suas percepções sobre o funcionamento do curso, seu modelo pedagógico e identificar sua visão sobre o Processo de Bolonha.

## Dados de caracterização:

1. Sexo ( ☐ ) M ( ☐ ) F
2. Idade:
3. Tipo de vínculo:
4. Tempo de vínculo:

## Itens:

5. O curso de Medicina possui um modelo diferenciado em termos de organização curricular. Quais seus fundamentos? Como se originou? A partir de que referenciais?
6. Como ocorreu a discussão do Processo de Bolonha no curso?
7. Quais as principais características do modelo integrado que é o paradigma do Curso?
8. Quais as conseqüências deste modelo de curso sobre o trabalho do docente?
9. Descreva seu fazer pedagógico? Como planeja suas aulas? Como decide os conteúdos a serem ministrados? Como organiza suas atividades?
10. Que tipo de formação pedagógica o Sr. recebeu para atuar deste modo?
11. O Sr. acredita que a formação proposta resulta num melhor profissional?
12. Como os alunos avaliam o curso? Como são suas atividades e rotina?
13. De que modo o curso é valorizado no contexto universitário exterior à UM? Entre outras Universidades? E entre outras faculdades de Medicina?
14. Em que medida o processo de Bolonha altera os modos de funcionamento da Universidade e dos cursos?
15. Qual a sua visão geral sobre o Processo de Bolonha?
16. Como o Sr. compara Bolonha em relação aos modelos pedagógicos tradicionalmente vigentes na maior parte dos cursos? E em relação ao modelo do curso de Medicina ?
17. Qual sua visão de Bolonha quanto à questão do financiamento e dos custos?

## Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado : Aluno do curso de Educação da Universidade do Minho

Objetivos: Conhecer suas percepções sobre o funcionamento do Curso, seu modelo pedagógico e identificar sua visão sobre o Processo de Bolonha.

## Dados de caracterização:

1. Sexo ( ☐ ) M ( ☐ ) F
2. Idade:
3. Tipo de vínculo:
4. Tempo de vínculo:

## Itens:

5. O curso de Educação possui um modelo já baseado em Bolonha. Como você se sente estudando neste curso?
6. Como funcionam as aulas? Como atuam os professores?
7. Quais as conseqüências deste modelo sobre o trabalho do aluno?
8. Descreva seu modo de estudar no curso? Como se prepara para as aulas? Como organiza suas atividades?
9. Este é um modo diferente. Que tipo de formação V. recebeu para atuar deste modo?
10. Quais as principais características do curso?
11. V. pensa que a formação proposta resulta num melhor profissional?
12. Como os alunos avaliam o curso? E você?
13. De que modo o curso é valorizado no contexto universitário exterior à UM? Entre outras Universidades? E entre outras faculdades de Educação?
14. Mencione 3 aspectos positivos do curso.
15. Mencione 3 dificuldades que você vê no curso.
16. Como ocorreu a discussão do processo de Bolonha no curso?
17. Em que medida o Processo de Bolonha altera os modos de funcionamento da Universidade e dos cursos?
18. Como o V. compara Bolonha em relação ao modelo pedagógico hoje vigente no curso de Educação ?
19. Como V. vê o processo de Bolonha em relação à questão do financiamento e dos custos?

Inquérito por entrevista semi-estruturada

Entrevistado: Aluno do curso de Medicina da Universidade do Minho

Objetivos: Conhecer suas percepções sobre o funcionamento do Curso, seu modelo pedagógico e identificar sua visão sobre o Processo de Bolonha.

Dados de caracterização:

1. Sexo ( ☐ ) M ( ☐ ) F
2. Idade:
3. Tipo de vínculo:
4. Tempo de vínculo:

Itens:

5. O curso de Medicina possui um modelo diferenciado em termos de organização curricular. Como você se sente estudando neste curso?
6. Como funcionam as aulas? Como atuam os professores?
7. Quais as conseqüências deste modelo sobre o trabalho do aluno?
8. Descreva seu modo de estudar no curso? Como se prepara para as aulas? Como organiza suas atividades?
9. Este é um modo diferente. Que tipo de formação V. recebeu para atuar deste modo?
10. Quais as principais características do modelo integrado que é o paradigma do curso?
11. V. pensa que a formação proposta resulta num melhor profissional?
12. Como os alunos avaliam o curso? E você?
13. De que modo o curso é valorizado no contexto universitário exterior à UM? Entre outras Universidades? E entre outras faculdades de Medicina?
14. Mencione 3 aspectos positivos do curso.
15. Mencione 3 dificuldades que você vê no curso.
16. Como ocorreu a discussão do Processo de Bolonha no curso?
17. Em que medida o Processo de Bolonha altera os modos de funcionamento da Universidade e dos cursos?
18. Como o V. compara Bolonha em relação ao modelo pedagógico hoje vigente no curso de Medicina?
19. Como V. vê o processo de Bolonha em relação à questão do financiamento e dos custos?

## Apêndice 3 – Código das unidades de contexto – documentos e entrevistas

## Brasil – Documentos - BD

<b>Documentos de âmbito supranacional</b>	
MERCOSUL. Acordo sobre a criação e implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no Mercosul e Estados associados. CMC/DEC. N° 17/08.	BD1
<b>Documentos de âmbito nacional</b>	
BRASIL. Lei 9.131, de 25/11/95 – Cria o Conselho Nacional de Educação.	BD2
BRASIL. Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/96.	BD3
BRASIL. Parecer CNE/CES 776, de 3/12/1997- Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.	BD4
BRASIL. Edital MEC/ SESu nº 4, de 10/12/1997.	BD5
BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação.	BD6
BRASIL. Parecer CNE/CES 583, de 4/04/2001, Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação	BD7
BRASIL. Parecer CNE/CES 67, de 11/03/2003, revoga o Parecer CNE/CES, nº 146/2002. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais- DCN dos Cursos de Graduação.	BD8
BRASIL. Parecer CNE/CES 108/2003, de 7/05/2003, Duração de cursos presenciais de Bacharelado	BD9
BRASIL. Parecer CNE/CES 0136/2003, de 4/6/2003, Solicita esclarecimentos sobre o Parecer CNE/CES 776/97, que trata da orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação	BD10
BRASIL. Parecer CNE/CE329/2004, de 11/11/2004, - Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Parecer sujeito à homologação ministerial.	BD11
BRASIL. Parecer CNE/CES nº 184/2006, de 7/7/2006, Retificação do Parecer CNE/CES no 329/2004, referente a carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.	BD12
BRASIL. Parecer CNE/CES No: 29/2007, de 1/2/2007, Consulta relativa às Diretrizes Curriculares Nacionais e à duração mínima e máxima dos cursos de graduação. Parecer Homologado.	BD13
BRASIL. Parecer CNE/CES No 8/2007, de 31/1/2007, Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Parecer Homologado.	BD14
BRASIL. Resolução nº 2, DE 18 DE JUNHO DE 2007, Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Normatiza o parecer nº 8/2007.	BD15
BRASIL. Parecer CNE/CES no 261/2006, referente à hora-aula, - Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências.	BD16
BRASIL. Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007 - Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora- aula, e dá outras providências.	BD17
BRASIL. Decreto Presidencial 2.026, de 10 outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior	BD18
BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências	BD19
BRASIL. Portaria MEC nº 2.051, de 9/07/2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Diário Oficial da União de 12/07/2004	BD20
BRASIL. Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001- Institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Medicina	BD21
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 15/05/2006.	BD22
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília. 16/05/2006, Seção 1, p.11.	BD23
<b>Documentos de âmbito estadual</b>	
SANTA CATARINA. Resolução nº 107, CEE, de 20/11/2007, Fixa normas para o funcionamento da Educação Superior no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e estabelece outras providências.	BD24
SANTA CATARINA. Resolução nº 088, de 20 de dezembro de 2005. Fixa normas para a	BD25

avaliação das Instituições de Educação Superior e de seus Cursos e Programas, no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e adota outras providências.	
SANTA CATARINA. Parecer CEE – Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior– Aprova parecer protocolo de Intenções.	BD26
SANTA CATARINA. Protocolo de Cooperação CONAES e Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação. 24 de novembro de 2004.	BD27
SANTA CATARINA. Acordo de Cooperação Técnica - CONAES e SEE – de 14 de abril de 2005.	BD28
<b>Documentos de âmbito institucional</b>	
PREFEITURA MUNICIPAL DE TUBARÃO. Lei nº 353, de 25 de novembro de 1964. Cria a Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina.	BD29
PREFEITURA MUNICIPAL DE TUBARÃO. Lei nº 355, de 10 de dezembro de 1964. Cria o Instituto Municipal de Ensino Superior.	BD30
PREFEITURA MUNICIPAL DE TUBARÃO. Lei nº 443, de 18 de outubro de 1967. Cria a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina.	BD31
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO SUL DE SANTA CATARINA. Carta Consulta. 1987.	BD32
PREFEITURA MUNICIPAL DE TUBARÃO.(1989) Lei nº 1.388/89, de 20 de janeiro de 1989, transforma a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina em Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina.	BD33
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Ministerial nº 028 de 27 de janeiro de 1989. Reconhece a Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL.	BD34
UNISUL. Universidade do Sul de Santa Catarina. Planejamento Estratégico. Tubarão. 1993.	BD35
UNISUL. Estatutos da Universidade do Sul de Santa Catarina. 1998.	BD36
UNISUL. Regimento da Universidade do Sul de Santa Catarina. 1998.	BD37
UNISUL. Regulamento da Graduação. 2004.	BD38
UNISUL. Assistentes Pedagógicos nos cursos da Unisul: função perfil e formas de atuação. Tubarão. 2004.	BD39
PAZ, Cláudio D. et al. Programa de profissionalização pedagógica continuada dos professores da Unisul. Tubarão: Unisul. 2004.	BD40
UNISUL. Projeto Pedagógico Institucional. Tubarão. 2005.	BD41
UNISUL. IIIº Encontro de Gestores: Exercício. Tubarão. 2006.	BD42
UNISUL. IIIº Encontro de Gestores: Consolidação dos Exercícios e Proposta de Plano de Ação. Tubarão. 2006.	BD43
UNISUL. Metodologia de análise dos resultados do ENADE. Tubarão. 2006.	BD44
UNISUL. Projeto Pedagógico do Curso de Medicina- 1998	BD45
UNISUL. Projeto Pedagógico do Curso de Medicina- 2005	BD46
UNISUL. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia- 2004	BD47
UNISUL. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia- 2007	BD48

## Portugal- Documentos - PD

<b>Documentos de âmbito supranacional - União Européia</b>	
<i>Magna Charta Universitatum</i> . Bolonha, 1988.	PD1
DECLARAÇÃO DE SORBONNE. Declaração conjunta sobre a harmonização da arquitetura do sistema europeu de ensino superior. Paris, maio de 1999.	PD2
DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Declaração conjunta dos Ministros responsáveis pelo ensino superior. Bolonha, 1999.	PD3
COMUNICADO DE PRAGA. Caminho da área europeia de ensino superior. Comunicado do encontro dos Ministros Europeus do Ensino Superior. Praga, 2001.	PD4
COMUNICADO DE BERLIN. Construindo o espaço europeu de educação superior. Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior. Berlim, 2003.	PD5
COMUNICADO DE BERGEN. El espacio europeo de educación superior- Alcanzando metas. Comunicado da Conferência de Ministros europeus responsáveis pelo Ensino Superior. Bergen, 2005.	PD6
COMUNICADO DE LONDRES. Hacia el espacio europeo de educación superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior. Londres, 2007.	PD7
UNIÃO EUROPEIA. Recomendação do Conselho Europeu n.º 561/98, de 24 de setembro de 1998, relativa à cooperação europeia com vista à garantia da qualidade do ensino superior.	PD8
UNIÃO EUROPEIA. Conselho Europeu Extraordinário de Lisboa : para uma Europa da inovação e	PD9

do conhecimento. 2000.	
UNIÃO EUROPEIA. Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativo a la aplicación de la Recomendación 98/561/CE del Consejo, de 24 de septiembre de 1998, sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior.	PD10
UNIÃO EUROPEIA. Os objetivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação. Bruxelas. 14 de fevereiro de 2001.	PD11
UNIÃO EUROPEIA. Concretização do espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida . 21/nov /2001.	PD12
UNIÃO EUROPEIA. Comunicação da Comissão, de 10 de Janeiro de 2003 - Investir eficazmente na educação e na formação: um imperativo para a Europa.	PD13
UNIÃO EUROPEIA. Comunicação da Comissão, de 5 de Fevereiro de 2003 – O papel das universidades na Europa do conhecimento.	PD14
UNIÃO EUROPEIA. Comunicação ao Conselho Europeu da Primavera, de 2 de Fevereiro de 2005, intitulada «Trabalhando juntos para o crescimento e o emprego - Um novo começo para a Estratégia de Lisboa	PD15
UNIÃO EUROPEIA. Comunicação da Comissão de 20 de abril de 2005. Mobilizar os recursos intelectuais da Europa. Criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa.	PD16
UNIÃO EUROPEIA. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de febrero de 2006, sobre una mayor cooperación europea en la garantía de la calidad en la enseñanza superior.	PD17
UNIÃO EUROPEIA. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, de 8 de setembro de 2006. Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação. Bruxelas.	PD18
EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. Las Universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con um propósito común. Bruxelas. 2007.	PD19
<b>Documentos de âmbito nacional</b>	
PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Apresentação da Lei de Bases da Educação no que se refere ao Ensino Superior. Exposição de Motivos. 26 de maio de 2003.	PD20
PORTUGAL.Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. <i>Decreto Lei no. 42, de 22 de fevereiro</i> . Diário da República - I Série-A nº 37 — 22 de Fevereiro de 2005.	PD21
PORTUGAL. Assembléia da República. Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República. I Série A- nº 166, 30.ago/2005.	PD22
PORTUGAL.Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Decreto-Lei nº 74/2006. Proceda à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos. Diário da República. –I Série A – nº 60, 24 de março de 2006.	PD23
PORTUGAL.Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Decreto-Lei nº 88/2006, de 26 de maio. Regulamenta os cursos de especialização tecnológica.	PD24
PORTUGAL.Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Despacho Ministerial n.º 7287-A/2006 (2.a série). Normas para alteração de planos de estudos. Diário da República. II Série. Nº 65. 31 de março de 2006.	PD25
PORTUGAL.Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Despacho Ministerial n.º 7287-B/2006 (2.a série). Normas para adequação de ciclos de estudos. Diário da República. II Série. Nº 65. 31 de março de 2006	PD26
PORTUGAL.Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Despacho Ministerial n.º 7287-C/2006 (2.a série). Normas para apresentação de registro, criação ou autorização de funcionamento de novos ciclos de estudos. Diário da República. II Série. Nº 65. 31 de março de 2006	PD27
PORTUGAL. Assembléia da República. Lei n.º 38/2007. Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior. Diário da República. 1ª série-nº 157, 16 de agosto de 2007.	PD28
PORTUGAL. Assembléia da República. Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro. Regime jurídico das instituições de ensino superior.	PD29
PORTUGAL.Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de Novembro. Cria a Agência Nacional de Avaliação. Diário da República. 1ª série-nº 212 — 5 de Novembro de 2007 .	PD30
<b>Documentos de âmbito institucional</b>	
UM. Universidade do Minho. Estatutos . Despacho Normativo nº 80/89. Ministro da Educação. Diário da República nº 198, I Série, de 29 de agosto de 1989.	PD31
IEP. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. <i>Relatório de Auto- Avaliação Interna. Licenciatura em Educação. 2003/2004.</i>	PD32

UM.Universidade do Minho. Estatutos. Despacho nº40/2005 Ministro da Educação. Diário da República, 25 de Fevereiro de 2005.	PD33
UM. Universidade do Minho. Despacho RT-35/2005, de 14 de julho. <i>Regulamento de aplicação dos créditos curriculares aos cursos da Universidade do Minho.</i>	PD34
UM. Universidade do Minho. Despacho RT-41/2005, de 19 de setembro. <i>Orientações para a apresentação de propostas de criação de cursos e aplicação do sistema de créditos curriculares.</i>	PD35
UM. Universidade do Minho. Despacho RT- 16/2007, de 7 de fevereiro. <i>Mapa da oferta educativa da universidade do Minho. Linhas orientadoras e modalidades.</i>	PD36
UM.Universidade do Minho. Estatutos . Despacho Normativo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em 4 de Novembro de 2008	PD37
UM. Universidade do Minho. <i>Regulamento de Inscrição, Avaliação e Passagem de Ano dos Cursos de Graduação da Universidade do Minho.</i> Despacho RT-36/2004, de 23 de agosto.	PD38
UM. Universidade do Minho. <i>Regulamento de Inscrição, Avaliação e Passagem de Ano dos Ciclos de Estudos Conducentes aos Graus de Licenciado e de Mestre da Universidade do Minho.</i> Despacho RT-47/2007, de 18 de julho.	PD39
UM.Universidade do Minho. Relatório de Actividades. 2006.Braga.	PD40
UM. Universidade do Minho. Relatório de Actividades 2007. Braga.	PD41
CONSELHO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. Comissão de Avaliação dos cursos da área de Ciências da Educação. IEP. Universidade do Minho. <i>Relatório.</i> 2005.	PD42
CONSELHO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. Comissão de Avaliação dos cursos da área de Ciências da Educação. IEP. Universidade do Minho. <i>Relatório-Síntese Global.</i> 2005.	PD43
IEP. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. <i>Curso de Licenciatura em Educação. Plano reestruturado ao abrigo do Processo de Bolonha.</i>	PD44
IEP. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Licenciatura em Educação. <i>Guia do Curso 2006.2007.</i>	PD45
IEP. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. <i>Relatório Intercalar de Avaliação da Licenciatura em Educação.</i>	PD46
ECS. Escola de Ciências da Saúde. (2002) Universidade do Minho. Curso de Licenciatura em Medicina. <i>Relatório Anual 2000-2001.</i>	PD47
ECS. Escola de Ciências da Saúde. (2003) Universidade do Minho. Curso de Licenciatura em Medicina. <i>Relatório Anual 2001-2002.</i>	PD48
ECS. Escola de Ciências da Saúde. (2004) Universidade do Minho. Curso de Licenciatura em Medicina. <i>Relatório Anual 2002-2003</i>	PD49
ECS. Escola de Ciências da Saúde. (2005) Universidade do Minho. Curso de Licenciatura em Medicina. <i>Relatório Anual 2003- 2004</i>	PD50
ECS. Escola de Ciências da Saúde. (2006) Universidade do Minho. Curso de Licenciatura em Medicina. <i>Relatório Anual 2004-2005.</i>	PD51
ECS. Escola de Ciências da Saúde. (2007a) Universidade do Minho. Curso de Licenciatura em Medicina. <i>Relatório Anual 2005-2006.</i>	PD52
ECS. Escola de Ciências da Saúde. (2007b) Universidade do Minho. Curso de Licenciatura em Medicina. <i>Pedido de Registro de Adequação do Curso de Licenciatura em Medicina – Curso de Medicina com Mestrado Integrado.</i> Dossier Interno.	PD53

## Brasil – Entrevistas - BE

Especialista - Prof. Dra. Solange Medina Ketzer	BE1
Especialista - Prof. Dr. Carlos Robert Jamil Cury	BE2
Especialista - Prof. Dra. Maria Isabel Cunha	BE3
Reitor e Presidente da Câmara de Gestão da Unisul	BE4
Pró-Reitor Acadêmico da Unisul	BE5
Coordenadora de Ensino da Unisul	BE6
Coordenador do Curso de Pedagogia da Unisul	BE7
Coordenador do Curso de Medicina da Unisul	BE8
Professor Curso Medicina da Unisul	BE9
Professor Curso Medicina da Unisul	BE10
Professor Curso Pedagogia da Unisul	BE11
Professor Curso Pedagogia da Unisul	BE12
Professor Curso Pedagogia da Unisul	BE13
Aluno Curso Medicina da Unisul	BE14



Aluno Curso Medicina da Unisul	BE15
Aluno Curso Medicina da Unisul	BE16
Aluno Curso Medicina da Unisul	BE17
Aluno Curso Pedagogia da Unisul	BE18
Aluno Curso Pedagogia da Unisul	BE19
Aluno Curso Pedagogia da Unisul	BE20

## Portugal – Entrevistas - PE

Especialista - Prof. Dr. Alberto Amaral	PE1
Especialista - Prof. Dr. Acílio Estanqueiro Rocha	PE2
Especialista - Prof. Rui Vieira de Castro	PE3
Presidente Conselho Acadêmico da UM	PE4
Presidente Escola da Educação e Psicologia da UM	PE5
Diretor Curso de Medicina da UM	PE6
Diretor da Unidade de Educação Médica da UM	PE7
Diretor Curso de Educação da UM	PE8
Professor Curso Medicina da UM	PE9
Professor Curso Medicina da UM	PE10
Professor Curso Medicina da UM	PE11
Professor Curso Medicina da UM	PE12
Professor Curso Educação da UM	PE13
Professor Curso Educação da UM	PE14
Professor Curso Educação da UM	PE15
Professor Curso Educação da UM	PE16
Aluno Curso Medicina da UM	PE17
Aluno Curso Medicina da UM	PE18
Aluno Curso Medicina da UM	PE19
Aluno Curso Medicina da UM	PE20
Aluno Curso Educação da UM	PE21
Aluno Curso Educação da UM	PE22

Apêndice 4 – Quadro comparativo entre Currículos Mínimos e Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação - Brasil

<b>Categoria</b>	<b>Currículos Mínimos</b>	<b>Diretrizes Curriculares</b>
<b>Papel da IES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• redução liberdade IES</li> <li>• pouca margem de inovação, de autonomia e de diversificação</li> <li>• garantir qualidade através da uniformidade</li> <li>• dificuldade de ajuste às mudanças do mundo do trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ampla liberdade das IES/autonomia</li> <li>• atendimento da heterogeneidade na formação prévia e das demandas sociais</li> <li>• diversidade, estímulo à criatividade, flexibilidade</li> <li>• aumenta a responsabilidade das IES / respondem pelo padrão de qualidade</li> <li>• definir o projeto pedagógico : currículo é sua expressão</li> </ul>
<b>Visão da formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• igualdade de oportunidades</li> <li>• padrões unitários nacionais</li> <li>• uniformidade mínima profissional</li> <li>• formação superior profissionalizante</li> <li>• diplomas com uniforme exercício profissional</li> <li>• vinculam diploma a exercício profissional</li> <li>• diploma habilita para exercício profissional – profissão regulamentada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conteúdos essenciais garantem uniformidade básica</li> <li>• oferecer uma sólida formação básica,</li> <li>• formação superior não necessariamente profissionalizante</li> <li>• definição de múltiplos perfis profissionais para cada área – diversificação</li> <li>• atendimento de necessidades e peculiaridades regionais -</li> <li>• desvinculação entre diploma exercício</li> </ul>

		profissional: diploma é prova da formação recebida para exercer uma profissão • formação inicial é etapa inicial de formação continuada • desregulamentação
<b>Perfil do Profissional</b>	• formação e exercício profissional garantidas por matérias profissionalizantes • suposição de fronteiras profissionais definidas • profissional não apto para a adaptabilidade • profissional “preparado” ao final do curso	• projeto deve estar orientado para o perfil a ser formado • sólida formação geral básica para superar desafios renovados (profissionais e de produção do conhecimento) + competência teórico-prática • múltiplo, flexível, adaptável • fronteiras profissionais diluídas • formação de profissionais aptos /adaptáveis às mudanças • generalista • ênfase nos fundamentos essenciais da área • definição do perfil do egresso para dinamicidade do mundo do trabalho • estabelecimento de competências/habilidades e atitudes • desenvolvimento profissional autônomo e permanente • formação para a cidadania : dimensão ética, humanística • permite várias habilitações diferenciadas num mesmo programa
<b>Organização curricular</b>	• rigidez , descontextualização , inibe inovação • padrões unitários nacionais • ênfase nos conteúdos a serem aprendidos • indicação de matérias, conteúdos e cargas horárias • definição tempo mínimo e máximo • excesso de disciplinas obrigatórias • prevalecem interesses corporativos • ampliação da duração do curso • fundado no ensino transmissivo	• flexibilidade e desregulamentação • contextualização dos projetos pedagógicos • diversidade de organizações curriculares • possibilidade organizações modulares • estímulo a práticas de estudo independente/autonomia do aluno • reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar • indicação de tópicos ou campos de estudos • indicação de conteúdos básicos e essenciais para até 50% da carga horária • duração mínima e autonomia para a fixação da duração e carga horária • duração máxima de até 50% sobre a duração do mesmo em cada IES • liberdade na composição da carga horária • tendência de redução da duração • modelo pedagógico menos transmissivo • possibilidades integração com sequências e com outros cursos de graduação • integração com a pós-graduação • articulação teoria-prática • participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico • orientações para estágios e monografias para integrar o saber

		acadêmico com a prática profissional
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desempenho profissional é mensurado no final do curso</li> <li>• formar o profissional “preparado” para o exercício profissional ( de fato, o profissional está defasado e requer preparação específica para o exercício profissional)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• profissional está em permanente formação</li> <li>• papel da formação inicial e da formação continuada</li> <li>• avaliações periódicas/ busca da qualidade e inovação/</li> <li>• instrumento de melhoria</li> <li>• controle de qualidade, eficiência e efetividade</li> <li>• apoio para a regulação</li> </ul>

### Apêndice 5 – Categorias para caracterização do Processo de Bolonha

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Elementos constitutivos/</b>
EEES	Significado/Importância		<ul style="list-style-type: none"> <li>• cidadania e identidade europeia</li> <li>• competitividade e atratividade do sistema europeu do ensino superior</li> <li>• mobilidade</li> <li>• coesão social</li> <li>• empregabilidade</li> <li>• redução das desigualdades sociais</li> <li>• necessidade permanente de adaptação dos sistemas de ensino superior para garantir a competitividade</li> <li>• revisão completa do sistema educativo europeu</li> <li>• garantia de acesso à formação ao longo da vida</li> </ul>
	Instrumentos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de graus comparáveis</li> <li>• dois ciclos</li> <li>• sistema de transferência de créditos</li> <li>• promoção da mobilidade</li> <li>• suplemento ao diploma</li> <li>• garantia e certificação de qualidade</li> <li>• dimensão europeia do ensino superior</li> <li>• aprendizagem ao longo da vida</li> </ul>
		Mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• abolição das barreiras</li> <li>• objetivo chave</li> <li>• aumento de mobilidade ao nível do doutoramento e do pos-doutoramento.</li> </ul>
		Formação permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a educação e a formação ao longo da vida</li> <li>• reconhecimento de aprendizagens prévias ( formais ou informais)</li> <li>• criar percursos mais flexíveis para respaldar a aprendizagem permanente desde etapas mais precoces</li> <li>• condição indispensável para todos os que pretendam continuar a dispor de competitividade no mercado de trabalho</li> </ul>
		Empregabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• incrementar a empregabilidade nos tres ciclos</li> <li>• atrair um maior número de pessoas para o mercado de trabalho e modernizar os sistemas de proteção social.</li> <li>• melhorar a adaptabilidade dos trabalhadores e das empresas e aumentar a flexibilidade dos mercados de trabalho</li> <li>• aumentar o investimento no capital humano, melhorando a educação e as competências.</li> <li>• instaurar um clima favorável ao espírito empresarial,</li> </ul>
		Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• para desenvolver critérios e metodologias comparáveis</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• tipos : avaliação das matérias, avaliação dos programas, avaliação institucional, acreditação de programas, acreditação institucional, auditoria institucional (de mecanismos internos de garantia da qualidade), avaliação comparativa de matérias e avaliação comparativa de programas</li> <li>• A avaliação dos programas ou das instituições, incluindo avaliação interna, avaliação externa, participação dos estudantes e publicação de resultados</li> <li>• estabelecimento do Registro Europeu de Agências Certificadoras</li> <li>• cooperação em relação a avaliação</li> <li>• Rede Européia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA)</li> </ul>
Universidade	Papel		<ul style="list-style-type: none"> <li>• preponderante no desenvolvimento da sociedade europeia e mundial</li> <li>• avanço do conhecimento científico</li> <li>• essenciais em educação, investigação e inovação</li> <li>• necessidade de reação por parte das universidades europeias em relação a universidades de outras partes do mundo</li> </ul>
	Visão de formação		<ul style="list-style-type: none"> <li>• para a cidadania</li> <li>• para a vida profissional e desenvolvimento pessoal</li> <li>• para a investigação e inovação</li> </ul>
	Educação superior e investigação		<ul style="list-style-type: none"> <li>• importância da educação para a investigação e da investigação para apoio à educação superior</li> </ul>
	Eficácia e eficiência		<ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizar da melhor forma os recursos</li> <li>• investir recursos suficientes que deverão ser aplicados e geridos com a máxima eficácia.</li> <li>• combater a ineficácia das despesas : elevadas taxas de insucesso escolar, o abandono prematuro dos estudos, o desemprego dos licenciados, a duração excessiva dos estudos, o baixo nível dos conhecimentos</li> <li>• fragmentação do sistema universitário europeu e o seu isolamento em relação à indústria</li> <li>• eficiência relação entre os meios investidos num processo e os resultados obtidos.</li> </ul>
	Modelo de financiamento		<ul style="list-style-type: none"> <li>• no modelo social europeu, o financiamento privado sempre foi considerado um complemento e não um substituto dos financiamentos públicos</li> <li>• indispensável o aumento do financiamento privado</li> <li>• exigência de novos investimentos públicos especificamente orientados</li> <li>• possíveis rendimentos alternativos através de: doações privadas, prestação de serviços, contribuições dos estudantes, exploração dos resultados da investigação e da criação de empresas "spin off"</li> <li>• acesso das universidades a fontes de financiamento complementares, incluindo fontes privadas</li> <li>• eliminar os obstáculos à constituição de parcerias público-privadas com as empresas</li> <li>• também o aumento das propinas acompanhado de um sistema de ajudas eficaz para os grupos de população com menores rendimentos</li> </ul>
	Governança		<ul style="list-style-type: none"> <li>• excessiva regulamentação e a organização dos programas de estudos a nível nacional entravam a modernização e a gestão eficaz das universidades da União Europeia</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• para reforma da governança : uma autonomia cada vez maior na preparação dos respectivos programas</li> </ul>
Organizaçã o Curricular -	Sistema de graus comparáveis		<ul style="list-style-type: none"> <li>• dois ciclos principais – pré-licenciatura e pós-licenciatura - reconhecidos para facilitar comparações e equivalências ao nível internacional</li> <li>• sistema de graus de acessível leitura e comparação</li> <li>• incluir um terceiro ciclo no Processo de Bolonha constituído pelo doutoramento</li> </ul>
	Perfil do profissional		<ul style="list-style-type: none"> <li>• licenciatura: programas suficientemente diversificados, compreendendo principalmente a possibilidade de seguir os estudos pluridisciplinares, de adquirir conhecimento de línguas vivas e de utilizar as novas tecnologias da informação.</li> <li>• reforma dos planos de estudos focados em qualificações mais apropriadas tanto para as necessidades do mercado de trabalho como para estudos posteriores</li> <li>• importante mudança nos paradigmas de formação, centrando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir</li> </ul>
	ECTS – Créditos transferíveis e acumuláveis		<ul style="list-style-type: none"> <li>• originalidade e a flexibilidade</li> <li>• meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes</li> <li>• transferência e acumulação de créditos</li> <li>• permitida a validação dos créditos obtidos por quem tivesse optado por conduzir a sua formação, inicial ou contínua, em diferentes universidades europeias e desejasse adquirir os seus diplomas ao seu ritmo, ao longo da vida.</li> <li>• créditos podem ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento</li> </ul>
	Métodos ensino e aprendizagem		<ul style="list-style-type: none"> <li>• introduzir inovações</li> <li>• passar de educação centrada nos professores para educação centrada nos estudantes</li> </ul>